

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



ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

91 (3)

Сборник научных трудов

**Ялта
2026**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 30 марта 2026 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2026. – Вып. 91. – Ч. 3. – 382 с.

Главный редактор:

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

Заместитель главного редактора:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 2026 г.

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

Все права защищены.

УДК 378.2

доктор педагогических наук, доцент Абдулгалимов Грамудин Латифович

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

кандидат педагогических наук, доцент Косино Ольга Алексеевна

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

старший преподаватель Гоголданова Кермен Вячеславовна

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

ОБУЧЕНИЕ МЕТОДАМ И СРЕДСТВАМ АВТОМАТИЗАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) И ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена актуализации проблемы разработки содержания обучения будущих учителей труда (технологии) и информатики методам и средствам промышленной автоматизации. Рассматриваются ключевые компоненты систем автоматизации, включая АСУТП, программируемые логические контроллеры (ПЛК), микроконтроллеры, станки с ЧПУ и SCADA-системы. Особое внимание уделяется соответствующим языкам программирования – таким как G-code для управления движением и Ladder Diagram для реализации логических алгоритмов в ПЛК. В работе представлена структура специализированного модуля по автоматизации, интегрируемого в программы подготовки педагогов. Описаны примеры междисциплинарных проектов, объединяющих элементы информатики, робототехники и технологии, – например, создание автоматизированных моделей производственных линий или программирование робототехнических комплексов. Представлены варианты учебно-методического обеспечения: лабораторные стенды с контроллерами, датчики, исполнительные механизмы и комплектующие для сборки учебных моделей. Даны рекомендации по оснащению учебных лабораторий оборудованием для изучения автоматизации с учётом реальных промышленных решений. Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенные подходы и материалы могут быть внедрены в систему педагогического образования для повышения качества общетехнической подготовки учителей.

Ключевые слова: общетехническая подготовка, системы автоматизации, программируемые логические контроллеры (ПЛК), автоматизированная система управления технологическим процессом (АСУТП), станки с ЧПУ, G-code, SCADA-системы, методы автоматизации, профессиональная подготовка учителей труда (технологии) и информатики.

Annotation. The article focuses on updating the problem of developing training content for future teachers of Technology and Computer Science in methods and tools of industrial automation. Key components of automation systems are examined, including automated process control systems (APCS/DCS), programmable logic controllers (PLCs), microcontrollers, CNC machines, and SCADA systems. Special attention is paid to relevant programming languages, such as G-code for motion control and Ladder Diagram for implementing logic algorithms in PLCs. The paper presents the structure of a specialized automation module to be integrated into teacher training programs. It describes examples of interdisciplinary projects that combine elements of Computer Science, robotics, and Technology – for instance, creating automated models of production lines or programming robotic systems. Options for educational and methodological support are presented, including laboratory workbenches with controllers, sensors, actuators, and components for assembling educational models. Recommendations are given on equipping educational laboratories with automation equipment, taking into account real industrial solutions. The practical significance of the study lies in the fact that the proposed approaches and materials can be implemented in the system of teacher education to improve the quality of general technical training for teachers.

Key words: general technical training, automation systems, Programmable Logic Controllers (PLC), Automated Process Control Systems (APCS/SCADA), CNC machines, G-code, SCADA systems, automation methods, professional training of teachers of Labor (Technology) and Informatics.

Введение. В последние годы в России активизировались процессы цифровизации в различных сферах человеческой деятельности. В соответствии с Указами Президента РФ: «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» (№ 474 от 21.07.2020 г.), «О мерах по обеспечению технологической независимости и безопасности критической информационной инфраструктуры Российской Федерации» (№166 от 30.03.2022 г.), «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» (№ 145 от 28.02.2024 г.), «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (№490 от 10.10.2019 г.) и др., а также Распоряжениями Правительства РФ: «Концепция технологического развития на период до 2030 года» (№ 1315-р от 20.05.2023 г.), «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации обрабатывающих отраслей промышленности» (№ 3142-р от 6.11.2021 г.), «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации государственного управления» (№ 637-р от 16.03.2024 г.) и др., развитие и внедрение цифровых технологий в различные сферы человеческой деятельности, в т.ч. в промышленность, определены как национальные цели развития страны в целом. Процесс цифровизации требует профессиональной подготовки соответствующих специалистов. Также возникает социальный заказ на квалифицированных педагогов для различных уровней образования.

Согласно требованиям ФООП, владение знаниями в области роботизированных и автоматизированных систем выступает неотъемлемой составляющей общетехнической подготовки современного учителя труда (технологии) и информатики. В этой связи актуализируется проблема разработки содержания обучения будущих учителей труда (технологии) и информатики методам и средствам промышленной автоматизации. Рассмотрим ключевые сведения из области автоматизации, интегрированные в программу подготовки учителей в нашей практике.

Изложение основного материала статьи. Для автоматизации различных технологических процессов на производстве и в быту используется специальное оборудование и программное обеспечение. Выбор оборудования и программ для автоматизации зависит от сложности объекта автоматизации, например, от бытовой техники до больших предприятий (производственного, транспортного, энергетического и других направлений). Система автоматизации или автоматизированная система управления технологическим процессом (АСУТП) предназначена для управления технологическим оборудованием (станки, манипуляторы, агрегаты, насосы и др.) в процессе производства продукции, изделий, энергии и т.д. [4].

Технологическое оборудование подключается к программируемым контроллерам – это нижний уровень системы автоматизации, на котором осуществляется сбор и обработка данных, а также выдача команд на исполнительное оборудование. Контроллеры, в свою очередь, подсоединяются к рабочему месту оператора или диспетчера – верхнему

уровню системы автоматизации. Здесь происходит визуализация всех параметров процесса, архивирование данных и, при необходимости, ручное воздействие на управляемые процессы.

В различных роботах и устройствах автоматизации могут использоваться микроконтроллерные платы, блоки или встроенные компьютеры:

- микроконтроллерная плата предназначена для решения широкого спектра задач в области автоматизации, включая автоматизацию систем «умного» дома, управления бытовой техникой, освещения, теплоснабжения, водоснабжения и вентиляции;

- программируемое или интеллектуальное реле – небольшой блок с микроконтроллерной платой, интерфейсами и портами ввода и вывода, которое используется для простых задач автоматизации, например, управление отоплением или водоснабжением частного или многоквартирного дома или управление отдельными агрегатами на производстве и в быту и др.;

- программируемый логический контроллер (ПЛК) (на англ. PLC – programming logic controller) – это более общее название всех промышленных контроллеров, включая программируемое реле, и используется для решения самого широкого круга задач автоматизации;

- программируемый контроллер автоматизации (ПКА) (на англ. PAC – programming automation controller) – это устройство для автоматизации технологических процессов на производстве, энергоснабжении, транспортировке и др., объединяет в себе преимущества ПЛК и персонального компьютера, т.е. имеет в себе встроенный микрокомпьютер;

- промышленные контроллеры со встроенным компьютером (на англ. IPC – industrial personal computer) также их называют промышленными или индустриальными компьютерами и предназначены для решения различных более сложных задач автоматизации.

Для автоматизации работы различных станков с числовым программным управлением (ЧПУ) (на англ. CNC – computer numerical control) используются блоки (стойки) управления со встроенными компьютерами, которые программируются на языке G-code. Наиболее распространенные марки стоек для станков с ЧПУ: импортные: SIEMENS, FANUC, FAGOR, NUM, REXROTH; российские: ИЖПРЕСТ, БАЛТ-СИСТЕМ, МОДМАШ-СОФТ, ТИТАНИУМ-ПЛОТ и др.

В системах автоматизации часто используют, так называемый, человеко-машинный интерфейс (на англ. HMI – human machine interface) в виде сенсорных или интерактивных панелей со специальной программой для визуализации технологических процессов и оказания необходимого воздействия на них.

Система диспетчерского управления и сбора данных (на англ. SCADA – Supervisory Control And Data Acquisition) – это специальное программное обеспечение на компьютерах на диспетчерском или операторском рабочем месте, которая является частью АСУТП и служит для сбора, архивирования, обработки и визуализации данных со всех частей системы автоматизации. Также следует упомянуть о современных промышленных интерфейсах RS-485, RS-422 и RS-232, и протоколах, по которым взаимодействуют все блоки и узлы в АСУТП: POWERLINK, PROFINET, EtherCAT, EtherNet/IP и ModbusTCP. Для программирования контроллеров ПЛК часто применяют так называемый язык релейно-контактной логики или релейные диаграммы (LD – Ladder Diagram), это один из пяти языков, описанных в стандарте МЭК 61131-3. Для программирования PLC и PAC используют среду разработки CoDeSys [3].

Для обучения студентов программированию ПЛК и работы с разными блоками системы автоматизации можно использовать специальные лабораторные стенды, которые решают задачи, например, в области жилищно-коммунального хозяйства, отопления или водоснабжения.

Рассмотрим примеры учебных стендов для обучения программированию ПЛК и изучения работы АСУТП:

- учебный стенд ОВЕН-Интеграция – выпускается в настольном исполнении, предназначен для изучения основ программирования ПЛК в среде разработки CoDeSys 2.3 на одном из пяти известных языков стандарта МЭК-61131-3, разработки АСУТП на базе продукции российской компании ОВЕН (ПЛК-110, МВ-110, МК-110, панель оператора СП307-Р, эмулятор печи, блок питания). Также на стенде можно изучать работу блоков ввода-вывода, интерфейсов промышленных контроллеров, варианты конфигурирования, особенности использования некоторых специальных пакетов прикладных программ, создание экранов с событиями и графиками, управление переменными и т.д.;

- лабораторный стенд ПЛК DISYS – предназначен для изучения: основ автоматизации управления работой датчиков температуры, шаговых двигателей, виртуальных объектов, основ программирования ПЛК S7-1200, S7-300, LOGO!, Овен и др., панели оператора HMI КТР, частотного преобразователя SINAMICS V20, асинхронного трехфазного двигателя и т.д.

Есть и другие учебные стенды с похожими возможностями, которые пригодны для обучения будущих учителей труда (технологии) и информатики разработке систем автоматизации с программированием промышленных контроллеров. При отсутствии учебного стенда можно организовать обучение на отдельных комплекующих компонентах системы автоматизации с использованием соответствующего учебно-методического обеспечения.

В настоящее время будущему учителю труда (технологии) и информатики требуется овладение языком программирования G-code, который используется для управления работой промышленных станков и центров обработки с ЧПУ. Язык G-code (переводится как «геометрический код») появился в 60-х годах прошлого столетия, далее неоднократно совершенствовался и предназначен для указания двигателям станка или манипулятора куда двигаться, с какой скоростью, по какой траектории и т.д. Для изучения языка G-code в школе или технопарке можно использовать современные 3D-принтеры и некоторые манипуляторы.

Содержание обучения будущих учителей труда (технологии) и информатики по системам автоматизации может включать следующие элементы: особенности автоматизированного управления дома, на производстве и в городе; микроконтроллеры и микрокомпьютеры в системах автоматизации; автоматизация освещения и теплоснабжения дома; умная теплица; производственные контроллеры; программируемое реле; программируемые логические контроллеры; встроенные компьютеры для автоматизации; языки релейной логики; человеко-машинный интерфейс; система SCADA; диспетчерский пункт; работы на стенде по программированию ПЛК; станки с ЧПУ; язык G-code; G-code на 3D-принтере; роботизированные производства; многофункциональный учебный станок-манипулятор; лазерный резак-гравировщик. На лабораторном стенде по программированию промышленных контроллеров можно изучить: структуру систем автоматизации на основе ПЛК; конфигурирование модуля ввода-вывода; настройку интерфейса RS-485; программирование ПЛК в среде CoDeSys на языке LD; разработку графического интерфейса оператора; обработку аварийной ситуации (перегрузка, неисправность и др.); реализацию ручного режима управления; применение языков программирования CFC и ST; сенсорную панель и интерфейс оператора; систему SCADA.

Учебно-методическое обеспечение процесса обучения системам автоматизации управления можно отобрать из инженерно-технической литературы: И.Г. Минаев, В.В. Самойленко «Программируемые логические контроллеры: практическое руководство для начинающего инженера»; Н.Б. Сбродов, Е.К. Карпов «Программируемые контроллеры и микроконтроллеры в системах автоматизации»; Н.Б. Сбродов «Основы программирования контроллера ОВЕН ПЛК100 на языке LD»; А.И. Сергеев, А.М. Черноусова, А.С. Русяев «Программирование контроллеров систем автоматизации»;

А.С. Пайвин, О.А. Чикова «Основы программирования станков с ЧПУ»; И.Т.Глебов «Учимся работать на фрезерном станке с ЧПУ»; В.В. Кангин, М.В. Кангин и др. «Разработка SCADA-систем»; А.С. Максимов, С.Д. Савостин, В.С. Артемьев «SCADA-системы: учебное пособие»; Ю.Н. Федоров «Справочник инженера по АСУТП: проектирование и разработка».

Представим примерное содержание модуля «Системы автоматизации». Надо отметить, что данный модуль может быть встроен в учебный план образовательных программ по подготовке учителей труда (технологии) и информатики как отдельная дисциплина (в рамках части, формируемой участниками образовательных отношений, или факультатив); как раздел дисциплины предметно-методического модуля ядра педагогического образования или в рамках программ дополнительного образования [1; 2].

Темы: Системы автоматизации. Составные части автоматизированной системы управления технологическим процессом (АСУТП). Промышленные контроллеры. Программируемое реле. Программируемый логический контроллер. Язык релейной логики. Среда CoDeSys. Встроенный компьютер. Панель оператора. Система SCADA. Станки с ЧПУ. Язык G-code. Программирование 3D-принтера.

Практические работы: Изучение лабораторного стенда на базе ПЛК. Конфигурирование модуля ввода-вывода. Настройка интерфейса RS-485. Работа в среде CoDeSys на языке LD. Языки программирования CFC и ST. Сенсорная панель оператора. Система SCADA.

Проекты: Модель системы транспортировки. Графический интерфейс оператора. Моделирование и разрешение аварийной ситуации.

Выводы. Анализ нормативных документов подтвердил, что в контексте цифровизации и в соответствии с требованиями ФООП, включение в образовательные программы тем, связанных с промышленной автоматизацией, является важным элементом общетехнической подготовки современных учителей труда (технологии) и информатики. Предложенное содержание модуля по системам автоматизации и примеры учебно-методического обеспечения (включая лабораторные стенды), обеспечивают эффективную интеграцию данной области знаний в образовательный процесс. Практическая реализация предложенных решений позволяет повысить качество общетехнической подготовки будущих учителей труда (технологии) и информатики, обеспечить преемственность между школьным образованием и требованиями современной промышленности, активизировать познавательный интерес школьников за счёт использования актуальных технологических решений на уроках, а также создать условия для ранней профориентации учащихся в инженерно-технических и IT-специальностях.

Литература:

1. Абдулгалимов, Г.Л. Совершенствование содержательной линии «Алгоритмизация и программирование» в контексте обучения программированию управления робототехническими устройствами / Г.Л. Абдулгалимов, К.В. Гоголданова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 11-13

2. Ваграменко, Я.А. Методическое обеспечение подготовки учителей образовательной робототехники. Педагогико-технологический аспект / Я.А. Ваграменко, Т.Б. Казиахмедов, Г.Ю. Яламов // Педагогическая информатика. – 2016. – № 1. – С. 30-44

3. Кангин, В.В. Разработка SCADA-систем / В.В. Кангин, М.В. Кангин, Д.Н. Ямолдинов. – Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2024. – 564 с.

4. Федоров, Ю.Н. Справочник инженера по АСУТП: проектирование и разработка / Ю.Н. Федоров. – Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2022. – 928 с.

Педагогика

УДК 37.015

старший преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин Абдуллаева Оксана Таджутдиновна
ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала)

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В данной статье рассматриваются различные определения понятия «познавательный интерес». Познавательный интерес часто трактуется как совокупность различных состояний личности, объединенных положительной направленностью к деятельности, включая увлечения, склонности, любопытство и другие характеристики. Авторы рассматривают его с различных точек зрения, не противореча друг другу, акцентируя внимание на различных аспектах данного понятия. Познавательный интерес выделяется среди других педагогических понятий своей активной познавательной направленностью, избирательной направленностью на конкретный предмет и значимой мотивацией, в которой преобладают познавательные мотивы. Он способствует развитию умений обучающихся выявлять закономерности и устанавливать связи между различными объектами познания.

Ключевые слова: познавательный интерес, психолого-педагогические исследования, обучающиеся, обучение.

Annotation. This article examines various definitions of the concept of «cognitive interest». Cognitive interest is often interpreted as a combination of various personality states united by a positive orientation toward activity, including hobbies, inclinations, curiosity, and other characteristics. The authors examine it from various perspectives, without contradicting each other, emphasizing various aspects of this concept. Cognitive interest stands out among other pedagogical concepts for its active cognitive focus, selective orientation toward a specific subject, and significant motivation, in which cognitive motives predominate. It promotes the development of students' abilities to identify patterns and establish connections between various objects of knowledge.

Key words: cognitive interest, psychological and pedagogical research, students, learning.

Введение. Познавательный интерес представляет собой одно из основных понятий в психолого-педагогической литературе, которое активно изучается в контексте своей сущности и структуры. Он служит мощным стимулом для развития познавательной активности личности и занимает важное место в образовательном процессе. Однако, несмотря на свою значимость, познавательный интерес продолжает оставаться темой, требующей более глубокого изучения и понимания.

Концепция познавательного интереса занимает значительное место в современной психолого-педагогической литературе. Она основана на актуальных научных исследованиях и открытиях, а дидактика рассматривает познавательный интерес как выдающийся инструмент для обучения, развития и всестороннего формирования личности обучающихся.

Различные аспекты понятия познавательного интереса рассматриваются в исследованиях Т.Г. Везирова, А.С. Волошиной, Д.Д. Рыбдыловой и других.

Цель исследования – освещение сущности и структуры понятия познавательного интереса на основе изучения

современной психолого-педагогической литературы.

Методы исследования – анализ современной научно-методической литературы и ресурсов интернет по изучению познавательного интереса, а также методы обобщения собственного педагогического опыта.

Изложение основного материала статьи. Познавательный интерес является неотъемлемой частью образования и саморазвития. Он способствует раскрытию творческого потенциала, улучшению памяти и мыслительных процессов, а также развитию логического и критического мышления. Благодаря познавательному интересу мы становимся активными и сознательными участниками своей жизни, способными изменять окружающий мир.

Познавательный интерес представляет собой ключевое личностное качество, непосредственно связанное с человеческими потребностями. Являясь сильным мотиватором в поведении, он воспринимается человеком как одна из наиболее значимых движущих сил. Однако, формирование интереса к обучению возможно лишь в организованном образовательном пространстве, и педагог должен учитывать особенности развития познавательного интереса у обучающихся, а также общие принципы развития когнитивных функций [13, С. 23].

М.П. Алешина утверждает, что познавательный интерес – это форма проявления познавательной потребности, служащая инструментом знакомства с новыми фактами и сопровождаемая позитивным восприятием изучаемых объектов [2, С. 63].

Р.П. Конне видит познавательный и эмоциональный интересы как составляющие ситуационного интереса, использование которого способствует успешному усвоению знаний. Развитие познавательного интереса помогает учащимся активизировать мышление и структурирует учебный процесс, подчеркивая важность поддержания и развития каждого компонента познавательного интереса путем адаптации педагогических методик [23, С. 41].

Психологи Е.А. Захарченко и О.А. Бакиева определяют познавательный интерес как целенаправленные действия, направленные на повышение учебной активности обучающихся, основанной на ожидании позитивных эмоций от результатов своего труда. Процесс формирования познавательного интереса начинается вместе с развитием психики ребенка и последовательно проходит стадии от элементарного любопытства до активного волевого компонента [12, С. 29].

Т.И. Киселева интерпретирует познавательный интерес как взаимодействие обучающего с предметом исследования, которое наглядно проявляется через формулирование вопросов при знакомстве с новыми объектами, способность сохранять цель и концентрироваться на задаче длительное время, преодоление возникающих препятствий, получение удовольствия от самого процесса познания и достижение успеха, характеризующиеся целеустремленностью, самодостаточностью и инициативностью [14].

Т.А. Самошкина рассматривает познавательный интерес как индивидуальное свойство личности, обусловленное потребностью в знаниях, которое выражается в самостоятельной обработке и осмыслении новой информации для достижения целей [20].

Т.П. Василескин подчеркивает значимость познавательного интереса как аспекта личностного роста, формирующегося в социальной среде и влияющего на поисковую и творческую активность в познавательной сфере [7].

В своем анализе различных подходов к трактовке понятия «познавательный интерес» М.А. Волкова выделяет познавательный интерес как компонент избирательной направленности личности на сферу познания, выступающий важной мотивирующей силой, ускоряющей личностное развитие. Этот интерес облегчает включение личности в культурные и духовные ценности, включая язык, отражающий историческое, географическое, социальное и нравственное наследие нации [9].

Познавательный интерес находится в тесной взаимосвязи с деятельностью, активностью, мотивами, ценностями и потребностями. Потребности формируют интересы, а интересы в свою очередь формируют ценности. Интерес подталкивает к началу деятельности, а сама деятельность удовлетворяет интерес и стимулирует дальнейшую активность. Использование знаний на практике и есть проявление познавательной деятельности, тогда как мотивация к творческой деятельности рассматривается как выражение познавательного интереса [1, С. 250].

О.П. Черемкина и Л.В. Сокоуртова видят познавательный интерес как сложное явление взаимодействия человека с окружающим миром [21, С. 316]. Это понятие включает чувственные, интеллектуальные и регуляторные компоненты, проявляющиеся в многообразии взаимосвязей человека с действительностью [10, С. 31].

М.М. Нанаева и З.П. Оказова считают познавательный интерес целенаправленной деятельностью человека, ориентированной на исследование реальности, активизирующей психологические процессы и повышающей возможности личности в познании [16, С. 68].

Познавательный интерес выступает ключевым элементом повышения качества образовательного процесса и основным стимулом познавательной активности студентов. Он способствует развитию самостоятельности обучающихся, приобретению новых знаний и навыков. Повышение уровня познавательного интереса непосредственно отражается на результатах учебного процесса, формировании ключевых компетенций, необходимых выпускникам в дальнейшей профессиональной деятельности, и занимает важное место в образовательной системе [22, С. 365].

Познавательный интерес усиливает стремление к самостоятельной работе, повышает активность и творческое отношение к изучению материала, формирует потребность в постоянном самосовершенствовании. Это ускоряет и улучшает учебный процесс, делая его более продуктивным и успешным. Формирование познавательного интереса заключается в переводе объектов познания из пассивной формы в активную [5, С. 126].

И.Б. Бичева и С.Н. Казначеева указывают на то, что познавательный интерес у дошкольников проявляется в мотивации исследовать окружающую среду и устанавливать взаимосвязи между явлениями природы и общественной жизнью [6, С. 24].

А.А. Ахмадеева обращает внимание на возникновение познавательного интереса благодаря присущему человеку желанию получать знания, которое естественным образом проявляется в пытливости ума, любви к исследованию и потребности в новых открытиях [4].

Т.О. Дедюра, Н.В. Руднева выделили следующие характеристики познавательного интереса:

- Устойчивость. Интерес сохраняется на протяжении длительного времени, даже при возникновении трудностей.
- Избирательность. Интерес направлен на определенную область знаний или деятельности.

– Эмоциональный характер. Интерес сопровождается положительными эмоциями, такими как радость, удовлетворение, удивление [11, С. 83].

С.Г. Антонова и И.В. Меньшова [3] определили основные характеристики познавательного интереса:

- включает волевую направленность;
- является мотивом учения;
- служит средством познания;
- считается устойчивой чертой личности.

Познавательный интерес учащихся является одним из главных составляющих учебного процесса, так как

заинтересованность в обучении не только ускоряет и делает более эффективным процесс усвоения новой информации, но и активизирует все виды деятельности человека.

Е.С. Минаев считает, что формирование познавательного интереса обучающихся зависит главным образом от двух аспектов образовательного процесса: качества изучаемого материала и используемых педагогических методов и приемов проведения занятий [15].

Согласно мнению педагогов С.В. Поповой, Ж.Н. Ворочай, основными условиями развития познавательного интереса являются: освоение методики научного подхода, организация обогащенной образовательной среды, вовлечение семей обучающихся в совместную работу, повышение мотивации обучающихся и внедрение инновационных педагогических приемов [17].

Познавательный интерес студента сосредоточен на стремлении глубже понять многофункциональные аспекты своей будущей профессии, а также на использовании теоретических знаний в практической деятельности. Наиболее высокий уровень развития познавательного интереса характеризуется ориентированностью на профессиональные ценности и смыслы, определяя выбор специальности. Профессиональный интерес проявляется в желании изучить специфику предстоящей трудовой деятельности, решать поставленные задачи и проявлять интеллектуальную инициативу. Высокая степень сформированного познавательного интереса служит фундаментом для формирования широкого спектра общекультурных компетенций [18, С. 250].

Интерес к познанию выражается в стабильной позитивной мотивации к обучению и овладению новыми знаниями и умениями. Он проявляется в стремлении к активной познавательной деятельности, в потребности расширять кругозор и получать положительные эмоции непосредственно от самого процесса приобретения знаний.

Выводы. Таким образом, познавательный интерес – это существенная характеристика личности, неразрывно связанная с внутренними потребностями и выступающая ключевым двигателем в развитии и образовании человека.

По мнению исследователей, познавательный интерес служит мощным стимулом, повышающим активность и воспринимаясь человеком как особенно важное явление.

Познавательный интерес проявляется в стремлении приобрести новые знания о качествах и свойствах предметов и явлений, в желании постичь их сущность, выявить связи и отношения между ними. Он активизирует различные психические процессы – восприятие, внимание, память и воображение, ориентирован как на сам процесс познания, так и на его результаты.

Ученые подходят к изучению познавательного интереса с разных сторон, однако их взгляды не противоречат друг другу, выделяя лишь отдельные грани этого понятия. Чаще всего исследователи подчеркивают связь познавательного интереса с преобладающими положительными эмоциями относительно выполняемой деятельности, с внутренней мотивацией к ней, а также с необходимостью познания окружающей действительности.

Литература:

1. Алешина, М.П. Роль и место познавательного интереса в структуре связанных с ним понятий / М.П. Алешина // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – 29 с.
2. Алешина, М.П. Учебно-исследовательские задачи как средство развития познавательного интереса у студентов педагогических колледжей в процессе обучения математике: дис. ... канд. пед. наук / Алешина Мария Павловна. – Омск, 2023. – 168 с.
3. Антонова, С.Г. Познавательный интерес как средство познавательного развития дошкольников / С.Г. Антонова, И.В. Меньшова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2021. – № 3(40). – С. 1-4
4. Ахмадеева, А.А. Развитие познавательного интереса и виды его стимулирования у младших школьников / А.А. Ахмадеева // Вестник науки и образования. – 2023. – № 10(141). – С. 29-32
5. Болозин, А.А. Влияние VR-технологии на активизацию познавательного интереса обучающихся / А.А. Болозин, Д.П. Шпаченко // Педагогические исследования. – 2024. – № 4. – С. 120-137
6. Бичева, И.Б. К проблеме формирования познавательных интересов у детей в дошкольном образовании / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 5. – С. 20-24
7. Василискин, Т.П. Педагогические условия развития познавательного интереса детей дошкольного возраста по системе М. Монтессори: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Василискин Тимофей Павлович. – Казань, 2021. – 24 с.
8. Везиров, Т.Г. Использование приложения Rhyphox для развития познавательного интереса студентов колледжа при изучении физики / Т.Г. Везиров, О.Т. Абдуллаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(4). – С. 88-91
9. Волкова, М.А. Активизация познавательного интереса студентов-иностранцев к изучению русского языка в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Волкова Марина Александровна. – Москва, 2021. – 196 с.
10. Волошина, А.С. Понятие «познавательный интерес» в психолого-педагогической литературе / А.С. Волошина // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2023. – Т. 2. – № 15(3). – С. 29-33
11. Дедюра, Т.О. Роль учителя в формировании познавательного интереса младших школьников / Т.О. Дедюра, Н.В. Руднева // Научный Альманах ассоциации France-Kazakhstan. – 2024. – № 1. – С. 82-85
12. Захарченко, Е.А. Проблемы развития познавательных интересов / Е.А. Захарченко, О.А. Бакиева // Педагогический вестник. – 2022. – № 23. – С. 28-29
13. Зубкова, А.С. Сущность и структура понятия познавательного интереса в психолого-педагогической литературе / А.С. Зубкова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 21-24
14. Киселева, Т.И. Развитие познавательных интересов младших школьников во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Киселева Татьяна Ивановна. – Саратов, 2023. – 24 с.
15. Минаев, Е.С. Развитие познавательного интереса учащихся на уроках истории посредством применения различных форм продуктивного взаимодействия / Е.С. Минаев // Проблемы и тенденции научных преобразований в условиях трансформации общества: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Уфа: Аэтерна, 2025. – С. 130-131
16. Нанаева, М.М. Теоретические основы формирования познавательного интереса у учащихся / М.М. Нанаева, З.П. Оказова // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – Т. 25. – № 3(27). – С. 64-69
17. Попова, С.В. Педагогические условия формирования познавательного интереса у школьников / С.В. Попова, Ж.Н. Ворочай // Гаудеамус. – 2023. – № 1. – С. 27-34
18. Прокофьева, О.Н. Формирование познавательного интереса студентов в процессе проектного обучения в организациях СПО / О.Н. Прокофьева, Е.А. Мурашова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 249-251

19. Рыбдылова, Д.Д. Развитие познавательного интереса студентов колледжа в процессе решения математических задач / Д.Д. Рыбдылова, Т.Ц. Дамбаева // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2024. – № 3. – С. 71-76
20. Самошкина, Т.А. Педагогические условия развития познавательного интереса курсантов образовательных организаций ФСИН России: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Самошкина Татьяна Анатольевна. – Санкт-Петербург, 2023. – 27 с.
21. Черемкина, О.П. Формирование познавательных интересов у младших школьников / О.П. Черемкина, Л.В. Ершова // StudNet. – 2020. – № 2. – С. 319-331
22. Яковлева, А.В. Активизация познавательного интереса учащихся на уроках математики с использованием потенциала региона / А.В. Яковлева, О.А. Медведева // Вопросы педагогики. – 2021. – № 5(2). – С. 365-368
23. Kone, R.P. Pedagogy conditions for the formation of students' cognitive interest / R.P. Kone // Modern Pedagogical Education. – 2022. – № 5. – P. 37-41

Педагогика

УДК 378.1

доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания Абдурахманова Пасихат Джалиловна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
доктор педагогических наук, профессор кафедры романо-германских и восточных языков и методики преподавания Ильясов Ильяс Омарович
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Мусаева Зарема Ильясовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В качестве одного из наиболее эффективных средств обучения студентов современного российского вуза иностранным языкам авторы статьи позиционируют корпусные технологии. На страницах исследования доказывается рациональность их применения в соответствующем качестве. Для этого, прежде всего, даётся определение термину «корпусные технологии». На основе его анализа делается предположение о возможности их применения при реализации различных форм аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку. Далее демонстрируются конкретные преимущества рассматриваемых дидактических средств при реализации различных аспектов процесса формирования у обучающихся иноязычных компетенций. Авторы, кроме того, уделяют внимание препятствиям, которые в текущих условиях могут возникнуть на пути реализации таких преимуществ. Предлагаются также наиболее эффективные, на наш взгляд, пути их преодоления.

Ключевые слова: высшее образование, иностранный язык в вузе, корпусная лингвистика, корпусные технологии, лингвистический корпус, студент, преподаватель.

Annotation. The authors of the article position corpus technologies as one of the most effective means of teaching foreign languages to students of a modern Russian university. The pages of the study prove the rationality of their use in an appropriate capacity. To do this, first of all, the term «enclosure technologies» is defined. Based on his analysis, an assumption is made about the possibility of their application in the implementation of various forms of classroom and extracurricular work in a foreign language. Further, the specific advantages of the considered didactic tools are demonstrated in the implementation of various aspects of the process of forming foreign language competencies among students. The authors also pay attention to the obstacles that may arise in the current conditions in the way of realizing such advantages. In our opinion, the most effective ways to overcome them are also proposed.

Key words: higher education, a foreign language at a university, corpus linguistics, corpus technologies, linguistic corpus, student, teacher.

Введение. В последние десятилетия повышение интереса к корпусной лингвистике находит своё отражение не только в монографиях, научных статьях и тезисах докладов на профильных конференциях (В.В. Ключихин [2], Т.К. Меркулова, А.А. Галкина [3], А.Ю. Сенько [4], D. Coyle, P. Hood, D. Marsh [7]). Соответствующая тенденция повлияла также на содержание учебно-методических и справочных изданий (А.В. Хуторской [6], S. May [8]), затрагивающих проблемы, связанные с преподаванием иностранного языка, в том числе на ступени вуза.

Подобный интерес со стороны учёных и практиков вполне закономерен, ведь корпусная лингвистика заставила в какой-то мере изменить само восприятие языка, а, следовательно, и обучения ему. Были, по точному замечанию Л. Сунь [5], пересмотрены подходы к составлению грамматических справочников, словарей и других учебных пособий. Следовательно, добавляют А.В. Завьялова, Г.А. Менщикова [1], процесс обучения иностранным языкам начал восприниматься исследователями и практикующими педагогами с новых позиций. Это, в свою очередь, потребовало более глубокого рассмотрения возможных путей реализации дидактического потенциала корпусных технологий при обучении иностранному языку в образовательных организациях различного уровня.

В частности, целью данной работы является изучение возможностей, существующих сегодня для внедрения этих технологий в процесс формирования системы соответствующих компетенций у студентов вузов.

Изложение основного материала статьи. Согласно, бытующим в современной науке представлениям (В.В. Ключихин [2], Л. Сунь [5], D. Coyle, P. Hood, D. Marsh [7]), корпусная лингвистика представляет собой раздел языкознания, занимающийся созданием и использованием электронных текстовых корпусов. Появившись во второй половине XX в., она по сей день продолжает развитие в качестве эффективного инструмента для других разделов лингвистики.

Далее, понятие «корпусные технологии» современные авторы (А.Ю. Сенько [4], Л. Сунь [5], А.В. Хуторской [6]) обычно интерпретируют как одно из направлений информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), включающее средства и методы обработки и анализа данных электронных лингвистических корпусов. Их массовое внедрение значительно облегчило ту часть работы специалистов-лингвистов, что связана со сбором иноязычного материала. В то же время оно позволило существенно повысить качество выборки и жанровое разнообразие материала.

На страницах нашей статьи будет, как уже говорилось, рассмотрен лингводидактический потенциал использования этих технологий применительно к студентам вуза. И начать в данном случае следует с обзора электронных лингвистических

корпусов английского языка, подходящих для обучения ему как иностранному на ступени вуза.

Прежде всего, в процессе реализации соответствующих форм деятельности необходимо использовать корпуса открытого доступа, т.е. свободно доступные онлайн, либо требующие только регистрации. В данной связи S. May [8] упоминает группу лингвистических корпусов, созданную М. Дэвисом, профессором Университета им. Б. Янга (г. Прово, штат Юта, США). Группу эту составляют Корпус «Time Magazine» (TMC), Корпус современного американского английского языка (СОСА), Британский национальный корпус (BNC), а также Корпус исторического американского английского языка (СОНА) [8].

В частности Корпус журнала «Time» интегрирует свыше 275 тыс. статей из архива соответствующего издания, написанных в период между 1923 и 2006 гг. В совокупности они содержат более 100 млн. лексических единиц [8].

Далее, Корпус современного американского английского является самым большим и при том единственным свободно распространяемым корпусом американского варианта английского языка. Он включает свыше 200 тыс. текстов, 520 млн. слов, охватывая при том период с 1990 по 2017 г. Данный корпус иллюстрирует самые разные жанры (Таблица 1).

Таблица 1

Жанры текстов, объединённых в СОСА

Жанр	Типы иллюстрирующих его текстов
Художественная литература	Рассказы
	Романы
	Пьесы
	Сценарии фильмов
Научная литература	Статьи из академических журналов, разделённых на классы в соответствии с классификацией библиотеки Конгресса
Устная речь	Записи радиопередач
	Записи телевизионных программ

Британский национальный корпус – это одноязычный корпус, представляющий британский английский язык в том состоянии, в каком он был на рубеже XX-XXI вв. BNC включает коллекцию примеров письменного и разговорного британского английского, относящихся к различным тематическим областям и жанрам, взятых из разных источников. Общее количество лексических единиц в этих текстах – около 100 млн. [8].

Стоит сказать и о корпусе исторического американского английского. Он представляет собой исторический корпус из 400 млн слов, содержащихся на страницах 100 тыс. текстов, изданных между 1810 и 2009 гг. Изучение этих текстов и содержащихся в них лексических единиц даёт возможность проследить изменения языка за десятилетия. В СОНА включены материалы цифровой библиотеки «Создание Америки»: монографии и статьи по педагогике, американской истории, религии, социологии и другим дисциплинам [8].

Исследуя приведённые примеры, мы можем видеть, сколь большое количество информации может содержать лингвистический корпус. К концу 1980-х такая его черта заставила учёных и практикующих педагогов активизировать поиски путей оптимизации обучения иностранным языкам с использованием корпусных технологий.

Соответствующие поиски привели к тому, что в 1991 г. британский учёный Тимоти Фрэнсис Джонс (1936-2009) разработал методологический подход, названный им «data-driven learning», (англ. – «учёба на основе данных»). Реализация обучения студентов иностранным языкам в русле данного подхода подразумевает широкое использование данных, полученных из зарубежных лингвистических корпусов (первоначально – содержащих главным образом сведения из художественной и учебной литературы). При этом учащиеся позиционируются как «следователи», анализирующие определённые языковые структуры при широком использовании корпусных технологий на целевом языке для формирования обобщений и отслеживания закономерностей. У современных педагогов, занимающихся проблемами корпусного обучения (А.В. Завьялова, Г.А. Менщикова [1], Т.К. Меркулова, А.А. Галкина [3], А.Ю. Сенько [4]), встречаем в основном схожее видение процесса изучения студентами ИЯ.

Из вышеизложенного следует, что преподавание иностранного языка на основе корпусных технологий заключается в широком использовании инструментов и методов корпусной лингвистики для решения педагогических задач. Преподаватели, реализующие данный подход, могут предоставить учащимся прямой доступ к корпусу, чтобы будущие профессионалы исследовали результаты поиска лексических единиц и примеров их использования для изучения объективных закономерностей, существующих в осваиваемом языке.

Организованное таким образом использование совокупности текстов национального корпуса позволит будущим бакалаврам, специалистам, магистрам наблюдать различные случаи употребления языковых единиц и их поведение в естественной языковой среде. В.В. Ключихин [2] обоснованно считает, что изучение слов и словосочетаний в подобных контекстах имеет существенное преимущество над текстами, искусственно созданными авторами учебников на основе интуитивных догадок. По мнению данного исследователя, в первом случае изучаются реальные примеры использования слов и словосочетаний. Следовательно, студенты осознают закономерности их использования в живом языке и смогут в дальнейшем более эффективно использовать как средство общения с зарубежными коллегами и заказчиками [2].

Обучение иностранному языку на основе корпусных технологий позволит, кроме того, широко реализовывать элементы исследовательского подхода. По словам Т.К. Меркуловой и А.А. Галкиной [3], учащиеся смогут использовать лингвистический корпус как материал для проведения различных изысканий на основе содержащихся в них больших объёмов данных. Например, можно предложить студентам сформулировать, а затем подтвердить или опровергнуть гипотезы о конкретных языковых явлениях. При этом, указывают авторы, начинающие исследователи минимизируют время и силы, затрачиваемые на прохождение долгого и кропотливого этапа сбора материала, который без обращения к корпусным технологиям включал бы работу со словарями, интервьюирование носителей языка, исследование письменных текстов и другие подэтапы [3].

Далее, некоторые слова или словосочетания, с которыми учащиеся могут столкнуться при работе с корпусными технологиями, также помогут в реализации междисциплинарного подхода. В этой связи В.В. Ключихин [2] приводит следующий пример: выполнение студентом задания, где в качестве одной из исследуемых иноязычных лексических единиц фигурирует словосочетание true blue, может привести учащегося к рассмотрению исторических событий, связанных с противопоставлениями партий лейбористов и консерваторов (blue vs. red). Студент также познакомится с группами словосочетаний и устойчивых выражений, характерных для предвыборной кампании и политической пропаганды стран Запада на современном этапе [2].

D. Coyle, P. Hood и D. Marsh [7] при этом подчёркивают, что использование корпусных технологий будет особенно эффективным при обучении будущих бакалавров, специалистов и магистров таким видам иноязычной коммуникативной деятельности, как письмо и говорение. Так в специальной литературе (А.В. Завьялова, Г.А. Менщикова [1], D. Coyle, P. Hood и D. Marsh [7], S. May [8]) описано несколько американских и европейских исследований, направленных на изучение влияния широкого применения языковых корпусов на эффективность обучения английской письменной речи. Результаты исследований показали, что их использование позволяет добиться ряда положительных эффектов (Табл. 2).

Таблица 2

Положительные эффекты, достигаемые при обучении студентов вуза письму на иностранном языке с широким использованием корпусных технологий

Эффект	Влияние использования корпусных технологий на его проявление
Интенсификация процесса освоения иностранного языка как средства коммуникации в профессиональной среде	Происходит за счёт знакомства студента с примерами образования и применения слов и выражений, наиболее характерных для изучаемого языка на текущем этапе его существования.
Расширение восприятия языковых единиц и их понимание с учётом как грамматической формы, так и значения	Работа с лингвистическими корпусами предоставляет студентам, изучающим иностранный язык, возможность для знакомства с грамматическими структурами в определённом лексическом контексте, либо изучения лексических единиц в соответствующих грамматических структурах. В результате происходит сокращение разрыва между грамматикой и лексикой.
Оптимизация расхода временных ресурсов	Достигается путём обусловленного возможностями современных корпусных технологий сокращения времени на поиск и обработку необходимого материала.
Расширение словарного запаса студентов	Использование лингвистических корпусов позволяет обучающимся самостоятельно знакомиться с разнообразными лексическими единицами, в т.ч. имеющими непосредственное отношение в сфере их будущей профессиональной деятельности.
Повышение учебной мотивации	Студентам предоставляется возможность для самостоятельного анализа и последующей проверки корректности применения языка через корпус данных.
Рост осведомлённости учащихся о том, как использовать иноязычные слова и фразы в различных контекстах	Обусловлен возможностью знакомства с многочисленными примерами из «реального» языка.

Далее, в ходе занятий по иностранному языку студентов также можно привлекать к работе по созданию узконаправленных языковых корпусов. При этом активная работа с базами данных помогает им в формировании собственного понимания изучаемого языка, формулировании выводов по отношению к различным его аспектам, выявлении лексических и грамматических закономерностей. Это, в свою очередь, способствует более эффективному и быстрому развитию их коммуникативной компетенции.

Согласно современным исследованиям (В.В. Ключихин [2], Т.К. Меркулова, А.А. Галкина [3], D. Coyle, P. Hood, D. Marsh [7]), одной из перспективных педагогических технологий является компьютеризированное языковое обучение (англ. – Computer Assisted Language Learning, CALL). Мы упомянули её на страницах данной статьи потому, что эффективная реализация CALL подразумевает широкое использование языковых корпусов. При этом студент, изучающий язык, овладевает навыками эффективного использования содержащейся в них информации посредством выполнения упражнений, специально разработанных на основе корпусных технологий. При этом обучающиеся имеют возможность делать собственные выводы относительно смысла слов и фраз на основе использования «сырых» данных.

В силу столь широких возможностей для применения корпусной лингвистики в сфере высшего образования не вызывает удивления тенденция, при которой авторы многих работ, затрагивающих данную проблематику (Т.К. Меркулова, А.А. Галкина [3], А.В. Хуторской [6], S. May [8]), фокусируются на их применении как мощного средства оптимизации хода аудиторных занятий. При этом есть основания говорить об определённой эффективности, присущей им также во время самостоятельной работы.

В этой связи, прежде всего, отметим справедливость точки зрения А.Ю. сенько [4], согласно которой языковые корпусы могут использоваться студентами при реализации различных форм внеаудиторной работы. Определённое значение, добавляет Л. Сунь [5] при этом имеет их тематика (Табл. 3).

Таблица 3

Возможности для использования лингвистических корпусов различной тематики в самостоятельной работе студентов

Корпусы	Их роль при выполнении внеаудиторной работы
Специализированные	Могут быть использованы как помощники при работе с учебной, научной, методической и иной литературой, представленной на изучаемом языке
Общие	Представляют собой источники общих справочных данных

Далее вслед за рядом отечественных исследователей и практиков (Т.К. Меркулова, А.А. Галкина [3], D. Coyle, P. Hood, D. Marsh [7], S. May [8]) мы вынуждены отметить, что сам факт широкого использования лингвистических корпусов и соответствующих технологий ещё не говорит о том, что результаты исследований в области корпусной лингвистики достаточно полно реализуются при обучении студентов вузов иностранным языкам. Более того, основываясь на данных, полученных в результате наблюдений за соответствующим сегментом деятельности отечественных организаций высшего образования, мы можем констатировать, что даже в тех случаях, когда корпусные технологии используются достаточно широко, многие достижения соответствующей отрасли знания применения не находят.

На наш взгляд, одной из главных причин этого является слабая интеграция собственно корпусной лингвистики с одной

стороны, методики преподавания иностранных языков – с другой. Языковые корпуса, отмечают Т.К. Меркулова и А.А. Галкина [3], составляются в основном лингвистами, многие из которых непосредственно в процесс обучения студентов ИЯ не вовлечены. В результате практикующие педагоги системы ВО оказываются недостаточно информированными касательно последних достижений корпусной лингвистики. Это, в свою очередь, ведёт к их неспособности и/или нежеланию применять корпусные технологии по ходу обучения студентов иностранным языкам.

В качестве эффективного решения данной проблемы может выступать организация специальных учебных курсов для преподавателей вузов по темам, связанным с различными аспектами эффективного применения корпусов в языковом образовании. По свидетельству А.В. Завьяловой и Г.А. Меншиковой [1], соответствующий проект был с успехом воплощён в образовательной практике Института прикладной лингвистики Варшавского университета. Соответствующий курс направлен на решение трёх основных задач (Рис. 1).

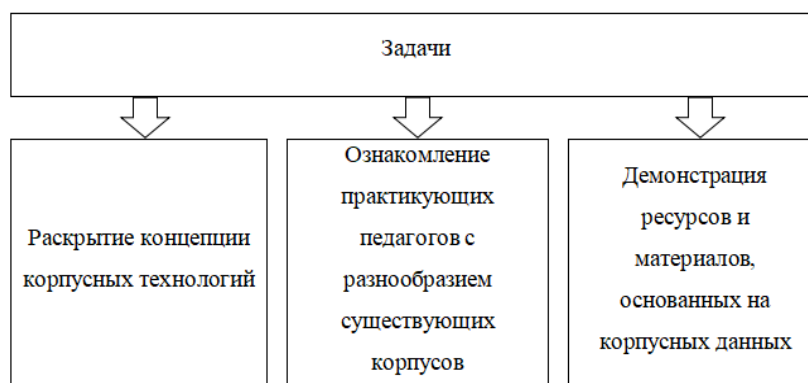


Рисунок 1. Образовательные задачи, решаемые в ходе курса по применению корпусных технологий для преподавателей, реализованного в Институте прикладной лингвистики Варшавского университета

В целом реакция педагогических работников на участие в курсе оказалась положительной. Они признали возможности корпусных технологий в улучшении качественных характеристик процесса преподавания иностранных языков. С другой стороны, слушатели отметили, что для полноценного освоения того сегмента корпусной лингвистики, практическая реализация которого позволяет оптимизировать обучение студентов ИЯ, им требуется больше времени, чем отведено на освоение курса [1]. Следовательно, при рецепции соответствующего опыта в российских реалиях следует продумать возможности для реализации неких дополнительных мер, имеющих целью формирование у профессорско-преподавательского состава мотивации к дальнейшему изучению корпусных технологий и их применению.

Выводы. Корпусные технологии, таким образом, включают средства и методы обработки и анализа данных электронных лингвистических корпусов.

Преподавание студентам современного вуза иностранного языка на основе таких технологий сводится к широкому использованию инструментов и методов корпусной лингвистики по ходу решения педагогических задач.

Главное препятствие при этом – низкий уровень готовности педагогического состава к реализации обучения иностранному языку с использованием таких технологий. Оно может быть преодолено путём организации для преподавательского состава курсов на соответствующую тематику и проведения мероприятий, способствующих повышению мотивации педагогических работников к широкому использованию корпусных технологий.

Литература:

1. Завьялова, А.В. Патриотическое воспитание студентов педагогических направлений подготовки посредством иностранного языка / А.В. Завьялова, Г.А. Меншикова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 22-25
2. Ключихин, В.В. Психолого-педагогические условия формирования колокационной компетенции студентов на основе корпусных технологий / В.В. Ключихин // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 2. – С. 395-404
3. Меркулова, Т.К. Обучение иностранному языку с применением корпусного подхода для развития языковых возможностей студентов / Т.К. Меркулова, А.А. Галкина // KANT. – 2022. – № 3(44). – С. 291-299
4. Сенько, А.Ю. Корпусные технологии и их применение в предметно-языковом интегрированном обучении / А.Ю. Сенько // Наука и школа. – 2023. – № 3. – С. 253-265
5. Сунь, Л. Интеграция корпусных технологий в преподавание практического курса перевода на русский язык как иностранный / Л. Сунь // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 366-369
6. Хуторской, А.В. Компетентный подход в обучении: науч.-метод. пособие / А.В. Хуторской. – Москва: Институт образования человека, 2013. – 73 с.
7. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
8. May, S. Bilingual/Immersion Education: What the research tells us / S. May; ed. by J. Cummins, N. Hornberger // Encyclopedia of Language and Education. – New York: Springer Science + Business Media LLC, 2008. – P. 19-34

УДК 376.1

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и журналистики Адамова Сарият Магомедовна
ОАНО ВО «Дагестанский гуманитарный институт» (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и журналистики Гюльмагомедов Гюльмагомед Ахмедуллович
ОАНО ВО «Дагестанский гуманитарный институт» (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Идрисова Патимат Гаджиевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ МИКРООБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. Раскрываются возможности, существующих на современном этапе развития отечественной и мировой систем вузовского образования для эффективной реализации технологии микрообучения по ходу преподавания студентам неязыковых направлений подготовки академической дисциплины «Иностранный язык» (ИЯ). В первую очередь даётся сущностная характеристика термину «микрообучение» как технологии обучения ИЯ молодых людей, осваивающих программы неязыковых вузов. Далее на основе результатов анализа личного педагогического опыта авторов статьи, а также информации, почерпнутой из научно-методической литературы, описываются достоинства и недостатки этой технологии. После этого определяются наиболее эффективные средства реализации микрообучения в пространстве современного неязыкового вуза. На основе анализа их функционала разрабатываются рекомендации, соблюдение которых практикующим педагогом системы ВО позволит эффективно использовать микрообучение при формировании у студентов неязыковых вузов иноязычных компетенций.

Ключевые слова: вуз, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, микрообучение, цифровые образовательные технологии.

Annotation. The article reveals the possibilities existing at the current stage of the Russian and global university education systems development for the effective implementation of micro-learning technology in the course of teaching students non-linguistic areas of academic discipline «Foreign language». At first, the essential characteristic of the term «micro-education» as a technology of teaching a foreign language to young people who master the programs of non-linguistic universities is given. Further, based on the results of the analysis of the personal pedagogical experience of the authors of the article, as well as information gleaned from scientific and methodological literature, the advantages and disadvantages of this technology are described. After that, the most effective means of implementing micro-education in the space of a modern non-linguistic university are determined. Based on the analysis of their functionality, recommendations are being developed, the observance of which by a practicing teacher of the higher education system will make it possible to effectively use micro-education in the formation of foreign language competencies among students of non-linguistic universities.

Key words: university, a foreign language in a university, a foreign language in a non-linguistic university, micro-education, digital educational technologies.

Введение. Актуальность работы обусловлена тенденцией системы вузовского образования к модернизации процесса обучения в свете новых требований государственных регламентирующих документов [5; 6; 8], а также отмечаемых учёными и практиками (Э.Н. Диденко [2], А.Ю. Ионов, Ю.Х.-С. Ким, К.М. Чугаева, И.Ш. Капушева [4]) особенностей сегодняшних студентов. Представители современной учащейся молодёжи тяготеют к широкому использованию компьютеров, смартфонов, планшетов и иных цифровых устройств в процессе освоения академических дисциплин, отличаются от предыдущих поколений студентов и их личностные характеристики (клиповость мышления). Подобные особенности контингента учащихся также требуют перестройки образовательного процесса.

И в этой связи перспективным представляется расширение использования технологии микрообучения. Реализуемый в её русле учебно-воспитательный процесс современные авторы (А.С. Восковская [1], Э.Н. Диденко [2], Е.А. Захарова [3]) характеризуют как основанный на широком применении информационно-коммуникационных технологий. При этом, отмечают А.Ю. Ионов с соавторами [4], ключевым является понятие учебного контента. Он представляет собой набор небольших по объёму тематических блоков необходимого для изучения материала. По мнению А.Р. Фатыхова [7], такое структурирование необходимой информации соответствует личностным особенностям обучающихся вузов, так как предполагает изучение отдельных тем за короткие промежутки времени с использованием различных средств визуализации.

Микрообучение в настоящее время активно внедряется в практику реализации программ вузовского образования западных стран. Однако в университетах России оно до сих пор не заняло отдельной ниши в педагогическом процессе. Это детерминирует необходимость пересмотра как содержательной стороны обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку (ИЯ), так и методик его реализации при максимальном учёте дидактического потенциала соответствующей технологии.

Соответственно, цель работы – раскрытие возможностей, существующих сегодня для эффективной реализации технологии микрообучения во время преподавания ИЯ студентам неязыкового вуза.

Цели этой соответствуют следующие задачи:

- рассмотреть сущность термина «микрообучение» как технологии обучения ИЯ современных студентов, осваивающих нелингвистические направления подготовки;
- на основании результатов анализа личного педагогического опыта, а также информации, содержащейся на страницах научно-методической литературы, описать достоинства и недостатки этой технологии;
- определить эффективные инструменты реализации микрообучения в пространстве современного неязыкового вуза;
- разработать рекомендации по их применению.

Изложение основного материала статьи. Согласно Федеральному закону «Об образовании», реализация вузовских программ должна быть направлена на подготовку высококвалифицированных кадров, готовых к общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства [8]. Соответствующие требования конкретизируются в Стандартах. Например, ФГОС по направлению подготовки «Педагогическое образование» предписывает освоение компетенций, необходимых для реализации коммуникации в профессиональной сфере как на государственном языке РФ, так и на иностранном к моменту завершения обучения на уровне бакалавриата [5]. На уровне магистратуры речь также идёт об эффективном применении современных технологий межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности,

в том числе с использованием иноязычных коммуникативных средств [6].

Мы, таким образом, видим, что сегодня владение иностранным языком является для выпускника одного из нелингвистических направлений подготовки не просто неким маркером принадлежности к образованным кругам, как в предыдущие эпохи, но одной из ключевых составляющих его компетентностного портрета. Именно поэтому в настоящее время исследователи и практики (А.С. Восковская [1], Е.А. Захарова [3], А.Р. Фатыхов [7]) уделяют повышенное внимание поиску новых подходов, приёмов, методов и технологий преподавания соответствующей академической дисциплины.

Не обходят исследователи и практикующие педагоги своим вниманием в том числе микрообучение. Так, в доступных нам работах встречаем многочисленные попытки теоретического осмысления этой образовательной технологии. Отметим при этом, что на страницах трудов зарубежных учёных данный термин появился раньше, чем в отечественной литературе. Впервые, считают уже упоминавшиеся А.Ю. Ионов с соавторами [4], он был употреблён американским педагогом Уильямом Аттеа в 1970 г. Данный автор понимал микрообучение как состоящее из коротких по временным показателям «сеансов» [4]. В дальнейшем общественный прогресс и связанная с ним необходимость внесения изменений в сферу образования побуждали отечественных и зарубежных авторов развивать соответствующую концепцию.

На сегодняшний день российской лингводидактикой был накоплен существенный опыт рассмотрения вопросов, связанных с организацией микрообучения, в том числе применительно к иноязычной подготовке студентов вузов. Его анализ позволяет сделать определённые выводы относительно сущностной характеристики данного феномена. Прежде всего, вслед за Э.Н. Диденко [2] отметим двойственную сущность микрообучения (Рис. 1).



Рисунок 1. Двойственность микрообучения

Таким образом, реализация в процессе иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза технологии микрообучения предполагает освоение одного аспекта конкретной темы, находящейся в рамках данной дисциплины, за небольшой период времени. При обращении к вопросам организации образовательного процесса в русле этой технологии исследователи (Э.Н. Диденко [2], Е.А. Захарова [3], А.Р. Фатыхов [7]) зачастую оперируют ещё одним важным понятием, – «контент».

Под данной категорией мы вслед за Е.А. Захаровой [3] будем понимать базу специально разработанных преподавателем учебных материалов, раздроблённую по тематическому признаку. В процессе создания контента возможным для педагога является дифференцирование содержательной стороны и формата её трансляции студентам с учётом особенностей как группы в целом, так и каждого учащегося в отдельности. Соответствующая особенность подготовки к занятиям по ИЯ, которые планируется проводить при широком использовании рассматриваемой технологии, позволяет решать одну из насущных проблем современного вузовского образования. Заключается она в том, что уровень иноязычной подготовки членов учебного коллектива является разнородным, т.е. необходимой представляется реализация индивидуализированного обучения ИЯ. При использовании микрообучения возможной представляется реализация и другого пути персонификации образовательного процесса. В данном случае она достигается за счёт предоставления студентам широких возможностей для усвоения материала в собственном темпе.

Далее, неотъемлемой чертой работы с современными студентами является необходимость широкого применения сетевых технологий и цифровых ресурсов. Недаром Стандарты в качестве одного из главных требований к материально-техническому оснащению ОО называют возможность подключения к интернету и обеспечения доступа к электронной информационно-образовательной среде [5; 6]. Действительно, сегодняшние учащиеся вузов в большинстве своём представляют «поколение Z» (Digital Natives, зумеры), а, следовательно, являются более активными, чем лица, относящиеся к другим возрастным категориям, пользователями компьютеров, смартфонов и других устройств с доступом к интернету. Эти обстоятельства позволяют назвать Всемирную паутину естественной для современного студента «средой обитания». Безусловно, проводящие существенную часть времени в сетевом пространстве современные молодые люди обладают специфическими образовательными потребностями. Они, по словам А.С. Восковской [1], во многом сводятся к стремлению овладеть максимальными объёмами учебной и любой другой информации за минимальный временной отрезок. Реализация же технологии микрообучения позволяет учесть данный факт, так как предполагает организацию образовательного процесса на базе цифровых ресурсов и современных технологий.

Ещё одно достоинство микрообучения – возможность предоставлять фрагментарные, короткие по объёму информационные справки в форматах, являющихся нестандартными для традиционного обучения. Тем самым учитываются особенности мышления представителей современного поколения студентов, характеризующегося клиповостью, конкретностью, поверхностностью, быстротой и невосприимчивостью к сложным языковым структурам. При реализации же технологии микрообучения блоки осваиваемых тем (разделов, модулей) предлагаются студентам в формах инфографики, схем, рисунков и таблиц. По причине отсутствия лишней информации, а также интерактивного формата такие данные воспринимаются обучающимися с максимальной скоростью и, следовательно, могут быть сразу же отработаны на практике. Это, в свою очередь, позволяет реализовать требование ФГОС о том, что в процессе освоения

программ высшего образования студентов необходимо готовить к решению конкретных практикоориентированных задач [5].

Например, эффективным средством трансляции новой информации при развитии у обучающихся иноязычной лексической компетенции является инфографика «облако слов». При работе с ней, отмечает Э.Н. Диденко [2], происходит перевод иноязычных лексических единиц с применением электронных словарей, отрабатывается функционирование лексико-грамматических конструкций в коммуникативной деятельности (дискуссия, дебаты). Затем посредством тестирования, которое может быть реализовано как в традиционном режиме, так и с использованием онлайн-тренажеров, педагогическими работниками проверяется уровень усвоения новых знаний. Причём тот этап работы с инфографикой, когда студентам предоставляется доступ к банку заданий, может характеризоваться свободой в выборе форматов заданий и их содержания. Соответственно, реализация рассматриваемой педагогической технологии способствует решению такой проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах, как оптимизация и интенсификация учебного процесса при сравнительно небольшом количестве аудиторного времени, отводимого на освоение названной дисциплины.

Теперь следует рассказать о недостатках технологии микрообучения. Одним из наиболее существенных в их числе можно назвать невозможность его реализации при работе с большими теоретическими блоками, подразумевающими глубокое проникновение в материал, чтение объёмных текстов, выполнение большого количества заданий и упражнений.

Судя по данным специальной литературы (А.С. Восковская [1], Е.А. Захарова [3], А.Р. Фатыхов [7]), практикующие педагоги зачастую сталкиваются с ещё одной серьёзной проблемой – необходимостью регулярного обновления контента. В свою очередь, занимаясь соответствующей деятельностью, преподаватели зачастую убеждаются в том, что планируемую к использованию информацию не всегда возможно в полной мере адаптировать к образовательным потребностям каждого учащегося. Актуальной в данной связи также является проблема обеспечения связи между отдельными занятиями.

Ввиду вышеизложенного мы вынуждены разделить позицию коллектива авторов, возглавляемого А.Ю. Ионовым [4]. В соответствии с ней в условиях современного неязыкового вуза могут быть реализованы лишь элементы микрообучения [4].

Особое значение для его эффективного использования в данном качестве имеют социальные сети и мессенджеры. Их функционал позволяет педагогическому работнику, реализующему со студентами нелингвистических направлений подготовку образовательную деятельность по ИЯ, широко использовать современные форматы коммуникации с обучающимися. В качестве примера такой деятельности выступает ведение страницы в социальной сети. Работа над ней начинается с того, что в оговорённое предварительно время на соответствующей площадке выкладывается пост с теоретической информацией (которая может сопровождаться инфографикой, анимацией, аудиофрагментами), необходимой для ознакомления. Освоение данной информации при этом может контролироваться преподавателем по ходу аудиторных занятий, либо во внеаудиторной деятельности с использованием средств онлайн-тестирования.

Далее, эффективно реализовывать рассмотренные ранее преимущества микрообучения, а в перспективе, возможно, и перейти от фрагментарного к более широкому его использованию поможет реализация учебной деятельности по дисциплине «Иностранный язык» в модульном формате. Представим структуру каждого такого модуля (Табл. 1).

Таблица 1

Структура модуля, реализуемого в ходе учебных занятий по ИЯ со студентами нелингвистических направлений подготовки с использованием технологии микрообучения

Блок	Содержание
Теоретический	Представлен слайдом презентации, инфографикой, схемой, либо иной визуализированной информацией по изучаемой теме
Практический	Отработка практического использования полученных знаний через чтение коротких текстовых фрагментов, выполнение условно-речевых упражнений, реализации коммуникативной деятельности на изучаемом языке

В рамках модульного формата названные блоки могут быть оформлены в подкаст, где содержатся упражнения, тексты, визуальная информация по определённой теме. Размещать такие подкасты можно, например в локальной сети вуза или на соответствующих интернет-сервисах, таких, как VK Видео, Rutube или ok.Ru.

Особой актуальностью при этом обладает этап обратной связи, реализуемой в конце работы по обоим блокам. Она может быть реализована в формате устного опроса, общения в чате, мессенджере (Telegram, Max) или на форуме. Основное назначение данного элемента организации микрообучения – оценка самими студентами избранного педагогом подхода, его эффективности в достижении образовательных результатов.

Далее, по ходу использования данной технологии на занятиях по иностранному языку со студентами неязыкового вуза практикующему педагогу необходимо принимать в расчёт ряд рекомендаций. К ним относятся:

- необходимость регулярной актуализации приобретаемых студентами иноязычных компетенций и демонстрации связи, существующей между микро-контентами из разных тематических блоков;
- разнообразие используемых форм визуализации теоретической информации;
- систематический контроль формирования иноязычных компетенций;
- соблюдение правил краткости и адаптивности разрабатываемого контента;
- обязательная реализация функциональных возможностей мессенджеров, чатов и социальных сетей;
- широкое использование образовательных платформ, функционал которых позволяет воплощать на практике все составляющие технологии микрообучения;
- грамотное сочетание аудиторной и внеаудиторной работы студентов.

Выводы. Таким образом, реализация на занятиях по ИЯ со студентами нелингвистических направлений подготовки такой педагогической технологии, как микрообучение в силу её сущностных характеристик может способствовать повышению результативности соответствующего сегмента педагогической деятельности. Микрообучение соотносимо с психологическими характеристиками типичного представителя современной студенческой молодёжи, что обуславливает плодотворность его интеграции в повседневную вузовскую практику.

Одной из наиболее значимых его положительных черт является оформление учебного контента, облегчение доступа к нему субъектов образовательных отношений. При этом теоретические блоки тематических модулей могут подвергаться многократному изучению. Краткость и наглядность в представлении материала способствуют оптимизации и интенсификации учебно-воспитательного процесса, что оказывается особенно актуальным в условиях, при которых студенты должны усваивать существенные объёмы информации за сравнительно небольшое количество часов. Существенным недостатком этой технологии является поверхностность формируемых знаний, что и обуславливает

фрагментарность её применения на текущем этапе развития системы ВО в нашей стране.

Инструментами реализации микрообучения являются цифровые устройства, обеспечивающие доступ к информационным ресурсам сети Интернет, мессенджерам, социальным сетям и локальной сети вуза.

Условиями эффективного внедрения микрообучения являются грамотное составление учебного контента, установление связей между отдельными занятиями, систематический контроль и обратная связь.

Литература:

1. Восковская, А.С. Взаимосвязь личности преподавателя и выбора коммуникативной стратегии в процессе обучения иностранному языку / А.С. Восковская // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 56-59
2. Диденко, Э.Н. Микрообучение как технология преподавания иностранного языка в неязыковом вузе / Э.Н. Диденко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 16. – № 2. – С. 640-644
3. Захарова, Е.А. Отбор учебного материала для формирования методических умений будущих учителей иностранного языка на основе микрообучения / Е.А. Захарова // KANT. – 2023. – № 4(49). – С. 303-307
4. Микрообучение в контексте изучения иностранных языков / А.Ю. Ионов, Ю.Х.-С. Ким, К.М. Чугаева, И.Ш. Капушева // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 4. – С. 196-198
5. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50362) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/ (дата обращения: 04.02.2026)
6. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50361) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293566/ (дата обращения: 04.02.2026)
7. Фатыхов, А.Р. Современные тенденции обучения грамматике в иностранном языке / А.Р. Фатыхов // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 127-130
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.02.2026)

Педагогика

УДК 37.013

директор Айтимов Дамир Аксерилович

НУО «Международный колледж цифровых технологий архитектуры и права» (г. Уральск)

АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Развитие кадрового потенциала в сфере среднего профессионального образования является важной задачей образовательной политики. Изменения социально-экономических условий диктуют необходимость в качественно новом уровне подготовки конкурентоспособных специалистов. С учетом практико-ориентированной направленности среднего профессионального образования важной является его непосредственная интеграция с производственной сферой, что способствует обеспечению связи обучения студентов с будущей работой на предприятии. Модернизация образования предполагает изменение традиционных представлений на инновационные, направленные на обновление системы образования в соответствии с запросами общества. Одним из приоритетных направлений модернизации образования является модернизация образовательной среды, в процессе которой должен быть сделан акцент на всестороннее развитие обучающихся, создание условия для индивидуализации обучения, использование информационных технологий, создание комфортной и безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: модернизация образования, образовательная среда, модернизация образовательной среды, среднее профессиональное образование, колледж.

Annotation. The development of human resources in the field of secondary professional education is an important task of educational policy. Changes in socio-economic conditions impose the need for a qualitatively new level of training for competitive specialists. Taking into account the practice-oriented direction of secondary professional education, it is important to integrate it with the production sector, which helps to link students' education with future employment. Modernization of education involves transformation of traditional ideas into innovative ones aimed at updating the education system in accordance with the demands of society. One of the priority directions of education modernization is the educational environment modernization. In this process emphasis should be made on the comprehensive development of students, the creation of conditions for individualization of learning, the use of information technology, the development of a comfortable and safe educational environment.

Key words: modernization of education, educational environment, modernization of educational environment, secondary professional education, college.

Введение. С увеличением уровня образования среди населения того или иного региона происходит рост кадрового потенциала, обеспечивая таким образом конкурентоспособность данного региона. В этой связи одной из задач политики любой страны, заботящейся о собственном будущем, выживании и процветании её народа в условиях эскалации глобальной напряжённости, является необходимость обеспечения молодого поколения качественным конкурентоспособным образованием. Немаловажную роль играет при этом система среднего профессионального образования (далее – СПО), поскольку именно на выпускников входящих в неё организаций в скором времени ляжет ответственность за стабильную работу и дальнейшее прогрессивное развитие предприятий реального сектора, а, значит, и национальной экономики в целом. С учетом требований, выдвигаемых современным обществом и государством, выход системы подготовки специалистов среднего звена на новый уровень качества не представляется возможным без перевода организаций, реализующих программы СПО, на тот путь развития, который известен современным исследователям и практикам (Ю.В. Ананьина [2], Л.М. Дударкаева, А.Б. Исраилова [5], Я.В. Чумакова, А.Т. Гиголаева, А.А. Вегера [15]) под обозначением «инновационный». Сегодня только его реализация позволит существенно повысить результативность обучения.

Изменение роли и функций работников соответствующей сферы повлекло за собой определенные вопросы, связанные с недостаточной эффективностью управления, уходом от сложившихся отношений образовательных учреждений и предприятий в организации производственной практики, устареванием материально-технической базы учебных заведений, недостаточностью квалифицированного профессорско-преподавательского состава с необходимым практическим опытом.

Инновационное развитие образовательного заведения непосредственно связано с модернизацией, как с естественным переходом к новым условиям и качественным показателям в соответствии с актуальными требованиями социально-экономического прогресса страны.

В настоящее время совершенствование всех аспектов работы организаций системы СПО происходит во всех регионах Республики Казахстан. Соответствующий процесс нашёл своё отражение на страницах приказа министра образования и науки «Об утверждении государственных образовательных стандартов всех уровней образования» [10], а также в Концепции развития образования республики на 2022-2026 годы [8]. О необходимости модернизации образовательной системы, включая соответствующий её сегмент, говорил и президент Республики Казахстан [9]. По его словам, соответствующий процесс должен быть реализован в трёх направлениях (Рис. 1).

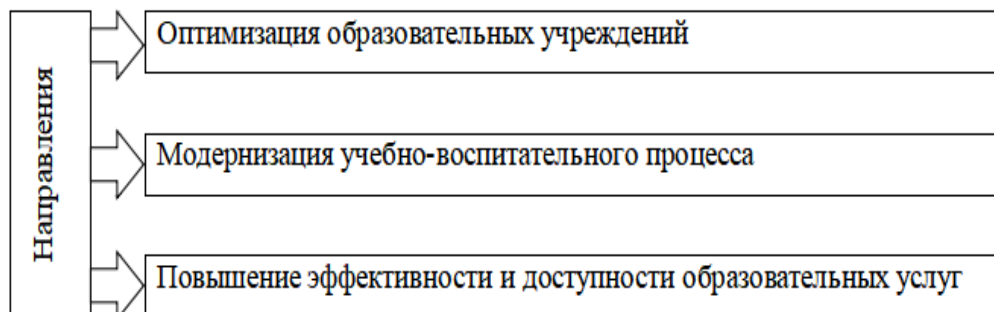


Рисунок 1. Направления модернизации образовательной системы Республики Казахстан

Важно укрепить взаимосвязь всех уровней образования, обеспечив его реализацию на трех языках, способствовать овладению навыками критического мышления, эффективного поиска необходимых данных в почти безграничном информационном поле и их последующей критической оценки. Необходимо, кроме того, упрочение и поддержание взаимосвязей между теоретической и практической составляющими обучения.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы рассмотреть понятие образовательной среды учебного заведения и представить авторское определение; проанализировать понятие модернизации образовательной среды колледжа в трудах исследователей и сформулировать авторское понятие; выделить аспекты модернизации образовательной среды колледжа.

В работе используются теоретические и эмпирические методы исследования, проводится анализ нормативных документов, а также научных, литературных и справочных источников по изучаемой теме.

Теоретическую базу исследования составили работы Е.А. Александровой [1], Ю.В. Ананьиной [2], Ю.В. Брыкина [3], Т.А. Голубевой [4], Г.М. Калжановой [6], Т.И. Масликовой [7], В.И. Слободчикова [11], Н.М. Струк [12], С.В. Тарасова [13], Н.Н.Ткаченко [14], И.А. Шумаковой [16], В.А. Ясвина [17] и других.

Изложение основного материала статьи. Согласно современным представлениям (Е.А. Александрова, М.Н. Бурмистрова, Т.Г. Фирсова [1], Т.А. Голубева, Н.М. Золотарева [4], С.В. Тарасов [13]), одной из неотъемлемых составляющих деятельности, направленной на дальнейшее совершенствование образовательной системы в Республике Казахстан, является модернизация образовательной среды входящих в неё учебных организаций. Обратимся теперь к трактовкам понятия «образовательная среда», содержащимся в доступных на сегодняшний день трудах ученых и практикующих педагогов.

На страницах статьи за авторством Е.А. Александровой, М.Н. Бурмистровой и Т.Г. Фирсовой мы встречаем упоминание об образовательной среде, как «ресурсе, процессе и поле активности» [1]. Анализируя соответствующее понятие, Н.Н. Ткаченко отмечает, что обозначаемый им феномен можно интерпретировать как окружение индивида и одновременно условия, обеспечивающие эффективное, безопасное взаимодействие с этим окружением. При этом соответствующие условия могут активизировать или тормозить процесс взаимодействия [14]. Ю.В. Брыкин отмечает, что образовательная среда – совокупность условий, позволяющих обеспечить активную позицию обучающихся, эффективное развитие каждого из них как личности и профессионала [3].

Рассматривая понятие образовательной среды с позиции философии образования, И.А. Шумакова заявляет, что она представляет собой совокупность условий, оказывающих влияние на ход и результаты реализации субъектами образовательных отношений различных форм деятельности, особенности практического воплощения которых, в свою очередь, способствуют изменению этих условий. При этом продуктивное диалектическое взаимодействие между ними подразумевает использование комфортных для обучающихся образовательных технологий с целью трансляции им знаний, имеющих личностную значимость [16].

Далее, такой учёный, как В.А. Ясвин склонен понимать категорию «образовательная среда» как упорядоченную систему потенциалов для развития личности при максимальном использовании преимуществ окружения, как предметно-пространственного, так и социокультурного [17]. По словам В.И. Слободчикова, она выступает одновременно как ресурс и предмет совместной деятельности. Начинается, полагает данный автор, образовательная среда там, где встречаются два субъекта, один из которых образует, а другой образуется, тем самым они осуществляют совместную деятельность [11].

Изучив работы ученых, отметим, что под образовательной средой будем понимать сбалансированный комплекс условий реализации процессов образования, развития и воспитания в сочетании с внешними факторами, положительно влияющими на социализацию личности, базирующийся на взаимодействии между представителями различных категорий субъектов этих процессов.

Занимаясь исследованием проблем функционирования и развития такой среды применительно к организациям СПО, Ю.В. Ананьина уточняет, что в данном случае соответствующий феномен является, по существу, совокупностью организационно-педагогических условий, обеспечивающих как личностное, так и (главным образом) профессиональное становление каждого студента [2]. Основным её преимуществом Т.А. Голубева и Н.М. Золотарева называют обеспечение возможностей для продуктивного взаимодействия между теоретической и практической составляющими педагогического процесса. Они также отмечают, что на уровне среднего профессионального образования целевые установки учебной и воспитательной работы с необходимостью должны определяться при учете индивидуальных темпов освоения обучающимися системы необходимых профессиональных и личностных компетенций, причем образовательная среда колледжа призвана выполнять не только обучающую функцию, но и воспитывающую [4]. Образовательная среда

учреждения СПО должна обладать целостностью и обеспечивать оптимальное взаимодействие между учебными и производственными средами и внеаудиторными образовательными средами колледжа (факультативные занятия, внеклассные мероприятия), а также между локальными средами колледжа и внешними образовательными средами (работодатели, социальные партнеры). Для реализации этого взаимодействия ею реализуются следующие целевые характеристики: территориально-временное единство, целостность и непрерывность, открытость и интегрированность, прогнозность и инновационность, адаптивность, связность, вариативность.

Для определения «модернизации образовательной среды» обратимся к работам, изучающим данный феномен. Н.М. Струк и Н.И. Гаврилова рассматривают модернизацию образования через формирование инновационной образовательной среды [12]. По мнению Т.И. Масликовой, С.А. Тимошук, И.И. Зиневой, её модернизация предполагает сочетание кибернетических и педагогических идей, оказывающих влияние на весь процесс обучения [7].

В числе ключевых аспектов модернизации образовательной системы важно государственное финансирование, которое позволило бы осуществить необходимые инновации. Кроме того, не менее важными являются трансформация педагогических практик и готовность педагогов к внедрению инновационных методик для повышения качества и эффективности обучения. Также значительную роль играет создание комфортной образовательной среды, что предполагает не только использование современных педагогических технологий, но и реализацию условий, необходимых в плане обеспечения эффективного саморазвития студентов СПО, интеграции каждого из них в педагогический процесс [15].

Согласимся с Л.М. Дударкаевой и А.Б. Израиловой в том, что качественные характеристики оказываемых образовательных услуг во многом обусловлены тем, что и как преподают будущим специалистам среднего звена. В условиях отмечавшейся выше глубокой модернизации системы СПО преимущество будет у тех педагогических работников, что проявляют творческий подход к своей работе. Только такой подход позволит эффективно формировать учащихся как конкурентоспособных работников и личностей, демонстрирующих способность и осознанное стремление к самосовершенствованию [5].

Рассматривая понятие «модернизация образования», отметим, что прежде всего этот процесс относится к замене традиционных представлений на новые, инновационные, позволяющие провести полномасштабную модернизацию СПО, тем самым повысив степень её соответствия требованиям, характеризующимся наибольшей актуальностью на текущем этапе развития социальной сферы, культуры, науки и техники. Вопросы модернизации образования в Республике Казахстан находятся в сфере научных интересов уже упоминавшихся Е.А. Александровой [1], Ю.В. Ананьиной [2], Ю.В. Брыкина [3], Т.А. Голубевой [4], Г.М. Калжановой [6], Т.И. Масликовой [7], В.И. Слободчикова [11], Н.М. Струк [12], С.В. Тарасова [13], Н.Н. Ткаченко [14], И.А. Шумаковой [16], В.А. Ясвина [17]. Анализируя модернизацию образования в республике Г.М. Калжанова говорит, что развитие современного общества зависит от готовности людей заниматься решением социально-экономических проблем в большей степени, чем от технического прогресса и экономического роста. Для решения упомянутых проблем нужны активные, мобильные специалисты, открытые к эксперименту и долгосрочному планированию [6].

Ученые делают акцент на необходимости создания условий для непрерывного образования, соблюдая принцип преемственности всех уровней, что позволит изменить существующую систему образования в стране. Соблюдение принципа преемственности способствует наращиванию знаний на каждом следующем уровне образования без противоречий, благодаря непрерывной связи. Непрерывное образование предполагает включение школьного, среднего профессионального, а затем вузовского и послевузовского уровней в общую образовательную линию, проходящую через всю жизнь человека. Соответственно, залогом успеха в деле дальнейшего совершенствования образовательной системы являются преемственность и непрерывность содержания соответствующих программ.

Важным аспектом модернизации является трехязычное образование. Молодое поколение должно интегрироваться в мировое сообщество, поскольку владение иностранными языками предусмотрено с ранней ступени обучения. На сегодняшний день учащиеся школ Республики Казахстан проходят тестирования международного уровня, определяющих из языковой уровень. Наряду с этим ученые полагают, что электронное обучение – e-learning – должно стать основным инструментом модернизации образования [17].

Продолжая идею про непрерывное образование, хотелось бы отметить значение модернизации предметно-пространственной среды, чрезвычайно важной в качестве условия для познавательной деятельности обучающихся, снижения стресса и поддержания их психологической безопасности. Наряду с развитием познавательной деятельности встает вопрос о персонализации образовательного процесса, а именно, учет личностных особенностей и построение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Данные аспекты модернизации образовательной среды позволяют усилить продуктивность обучения, расширить образовательные возможности, способствовать развитию потенциала обучающихся.

Не оставаясь в стороне от цифровизации всех сфер нашей жизни на современном этапе, необходимо упомянуть и информационный аспект модернизации образовательной среды учебного заведения. Однозначно, это касается перехода на электронные учебники, использования онлайн ресурсов и различных курсов, которые позволяют учитывать индивидуальный темп обучающегося, организации виртуальных классов, которые повышают мотивацию к обучению, и также позволяют учитывать индивидуальные способности и возможности.

Выводы. Подводя итог, отметим, что процессы в современном обществе, связанные с изменениями в мировоззрении людей и технологической стороне многих отраслей деятельности, влекут за собой существенные изменения в образовательной системе. Образовательные организации, действующие на всех уровнях, в новых условиях требуют создания и регулярного обновления образовательной среды. В рамках данной статьи нас в первую очередь интересовала образовательная среда колледжа, – организации, входящей в систему СПО. По результатам анализа научных источников, нами сформулировано понятие образовательной среды колледжа как сбалансированного комплекса условий реализации процессов образования, развития и воспитания в сочетании с внешними факторами, положительно влияющими на социализацию личности, базирующийся на взаимодействии между представителями различных категорий субъектов этих процессов.

При этом процесс модернизации образовательной среды организации СПО автор считает необходимым рассматривать с точки зрения предлагаемых профессионально-педагогическим сообществом и социумом в целом прогрессивных нововведений. Прежде всего, это относится к реализации дидактических возможностей, присущих наиболее актуальным на сегодняшний день технологиям, включая информационные; генерации образовательной системы, характеризующейся адаптивностью, гибкостью и высокой степенью соответствия запросам современной экономики, определяемой исследователями как цифровая. Всё это требует существенного пересмотра образовательного пространства, прежде всего в аспекте организации комфортного пребывания в учебных аудиториях, конструирование комплексной предметно-пространственной среды, способствующей повышению эффективности познавательной деятельности, снижению тревожности, созданию психологически безопасной атмосферы, выработка индивидуального маршрута обучения.

Немаловажную роль в модернизации образовательного пространства играет пересмотр и совершенствование содержания образования, достижение полного соответствия качества образования требованиям современной личности, государства и общества.

Литература:

1. Александрова, Е.А. Концептуальные идеи модернизации педагогического образования в контексте развития личностного потенциала будущего педагога / Е.А. Александрова, М.Н. Бурмистрова, Т.Г. Фирсова // Социально-политические исследования. – 2023. – № 1(18). – С. 148-166
2. Ананьина, Ю.В. Развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции / Ю.В. Ананьина // Инициативы XXI века. – 2013. – № 1. – С. 58-61
3. Брыкин, Ю.В. Анализ понятия «образовательная среда» в современных научных исследованиях / Ю.В. Брыкин // Вестник РМАТ. – 2016. – № 1. – С. 86-90
4. Голубева, Т.А. О понятии образовательной среды современной профессиональной образовательной организации в новой парадигме профессионального образования и обучения / Т.А. Голубева, Н.М. Золотарева; под общ. ред. М.А. Крыловой // Основы компетентного подхода в современной образовательной среде. – Тверь: Тверской государственный университет, 2017. – С. 8-27
5. Дударкаева, Л.М. Модернизация системы среднего профессионального образования / Л.М. Дударкаева, А.Б. Исраилова // Экономика и социум. – 2023. – № 12-2(115). – С. 771-776
6. Калжанова, Г.М. Модернизация системы образования в Казахстане / Г.М. Калжанова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф., Краснодар, февраль 2016 г. – Краснодар: Новация, 2016. – С. 52-55
7. Масликова, Т.И. Модернизация современной образовательной среды в рамках информационных технологий / Т.И. Масликова, С.А. Тимошук, И.И. Зинева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 6-2. – С. 96-99
8. Об утверждении Концепции развития образования Республики Казахстан на 2022-2026 годы. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/bko-bilim/documents/details/443743?lang=ru> (дата обращения: 20.01.2025)
9. Послание Президента Республики Казахстан от 17 января 2014 года «Казахстанский путь-2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее». – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1400002014> (дата обращения: 07.01.2025)
10. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 20.07.2022 г.). – URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=33329539 (дата обращения: 20.01.2025)
11. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // Вторая Российская конференция по экологической психологии: тезисы. – Москва: Экспоситент РОСС, 2000. – С. 172-176
12. Струк, Н.М. Модернизация современного российского образования: формирование инновационной образовательной среды / Н.М. Струк, Н.И. Гаврилова // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2014. – № 10(93). – С. 331-335
13. Тарасов, С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С.В. Тарасов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т. 3. – № 3. – С. 133-138
14. Ткаченко, Н.Н. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен / Н.Н. Ткаченко // Мировые научные исследования современности: возможности и перспективы развития: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 31 марта 2022 г. – Ставрополь: Параграф, 2022. – Ч. 1. – С. 308-312
15. Чумакова, Я.В. Модернизация российского образования: тренды и перспективы / Я.В. Чумакова, А.Т. Гиголаева, А.А. Вегера // Молодой ученый. – 2023. – № 28(475). – С. 150-153
16. Шумакова, И.А. Понятие «рефлексивная образовательная среда» в философии образования / И.А. Шумакова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2008. – № 4(44). – С. 64-74
17. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Акимова Ирина Викторовна

Федеральное государственное учреждение высшего образования

«Пензенский государственный университет» (г. Пенза);

Пензенский казачий институт технологий (филиал)

федерального государственного бюджетного образовательного

учреждения высшего образования «Московский государственный университет

технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Пенза);

кандидат педагогических наук, доцент Титова Елена Ивановна

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства (г. Пенза);

учитель информатики Ашакина Галина Сергеевна

Лицей современных технологий управления № 2 (г. Пенза)

РОЛЬ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАСТУДИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают опыт работы медиастудии на базе ЛСТУ № 2 г. Пензы. Медиаграмотность предлагается определить, как комплекс наиболее общих умений и навыков работы с информацией, то есть умение классифицировать ее по заданным признакам, собирать, фильтровать, преобразовывать из одной формы в другую, излагать в соответствии с заданными параметрами и пр. Авторы предлагают рассмотреть методические рекомендации к организации работы медиастудии на основе использования медиаресурсов. Именно информатики и ИКТ по своему определению предполагает максимальное использование информационно-коммуникационных средств, технологий и мультимедиа, поэтому учитель информатики имеет широкие возможности по стимулированию творческой, исследовательской направленности в работе учащихся. Авторы описывают результаты внедрения медиаресурсов. Также приводятся примеры использования медиаресурсов в образовательной деятельности на уроках информатики, выполненные в медиастудии «Контакт». Научная новизна данного исследования состоит в том, что авторы делают упор именно на роль и

деятельность самого учителя информатики, развитие его медиаграмотности в рамках работы в создании и использовании медиастудии. Описывается создание медиастудии, как новый этап развития информационно-образовательного пространства школы, возможность применить современные образовательные технологии в учебном процессе. В итоге – подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях.

Ключевые слова: медиаобразование, медиастудия, информационные технологии в школе, видеокурс, проект.

Annotation. In this article, the authors consider the experience of the media studio on the basis of LSTU № 2 of Penza. Media literacy is proposed to be defined as a complex of the most general skills and abilities to work with information, i.e. the ability to classify it according to the specified features, collect, filter, transform from one form to another, present in accordance with the specified parameters, etc. The authors offer for consideration methodological recommendations for the organization of the media studio based on the use of media resources. By definition, computer science and ICT involve the maximum use of information and communication tools, technologies, and multimedia, which gives the computer science teacher ample opportunities to encourage creative and research-oriented work among students. The authors describe the results of the implementation of media resources. They also provide examples of the use of media resources in educational activities in computer science classes, which were created in the Contact media studio. The scientific novelty of this research lies in the fact that the authors focus on the role and activities of the computer science teacher, as well as the development of their media literacy through the creation and use of a media studio. The creation of a media studio is described as a new stage in the development of the school's information and educational space, providing an opportunity to apply modern educational technologies in the learning process. Ultimately, the goal is to prepare the next generation for life in the modern information age.

Key words: media education, media studio, information technology at school, video course, project.

Введение. Современная школа, находясь в условиях стремительного развития информационных технологий, нуждается в новых подходах и методах преподавания [1; 6; 9]. В этом контексте особое внимание привлекает использование цифровых инструментов, которые коммуникационно наполняют существующую образовательную практику. При этом школьная медиастудия открывает дополнительные возможности для интеграции медиаобразовательных элементов в учебный процесс.

Целью исследования стало изучение методических аспектов работы школьной медиастудии, ее связи с уроками информатики в основной школе. Предлагаемые задачи исследования включают: анализ теоретических основ мультимедийного обучения, исследование современных подходов к использованию медиаресурсов в образовательном процессе и практическую разработку методических рекомендаций по организации работы медиастудии в контексте преподавания информатики [4; 8].

В широком смысле медиаграмотность можно определить, как комплекс наиболее общих умений и навыков работы с информацией, то есть умение классифицировать ее по заданным признакам, собирать, фильтровать, преобразовывать из одной формы в другую, излагать в соответствии с заданными параметрами и пр. [3; 7].

Актуальность поставленной задачи как нельзя лучше отвечает вызовам времени. Внедрение медиатехнологий способствует формированию навыков критического мышления, информационной грамотности и творческих способностей у обучающихся. Не случайно школьная медиастудия рассматривается как мощный ресурс для интеграции учебного материала, интерактивного взаимодействия с источниками информации и реализации проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей современных технологий управления № 2» г. Пенза, где более 5 лет действует школьная медиастудия «Контакт». Для оценки успешности внедрения медиаресурсов были применены разнообразные методики: проведение тестирования и контрольных работ, позволяющее сопоставить результаты учащихся до и после использования медиаресурсов; организация анкетирования и бесед, что дало возможность собрать мнения и отзывы учеников, а также педагогов о спектре удобства и полезности медиаресурсов.

Предлагаются следующие методики: проведение наблюдений и системного мониторинга, что позволяло фиксировать уровень активности учащихся в освоении медиаресурсов, участие в дискуссионных темах; анализ успеваемости учащихся, позволяющий сопоставить средние показатели успеваемости до и после внедрения медиаресурсов; мониторинг уровня прогресса, позволяющий отслеживать динамику развития образовательных навыков и компетенций учащихся.

Роль школьной медиастудии в современном информационно-технологическом образовании достаточно велика. Она заключается в интеграции формирования медиаграмотности и информационных компетенций. Также предполагается формирование творческих способностей, критического мышления, вовлечения обучаемых в основы будущей профессиональной деятельности. В результате исследования авторами были разработаны следующие методические рекомендации для учителей, которые нацелены на эффективную организацию работы медиастудии [10].

Для продуктивной реализации медиапроектов учащиеся заранее определяют, как могут быть использованы медиастудия, её ресурсы и сам медиапроект. В частности, решается, в каком формате реализовывать медиапроект. Конечно же, выбор формата зависит не только от содержания медиапроекта, но и от возможностей самих обучаемых и ресурсной базы медиастудии. Далее следует обратить внимание на то, что формат медиапроекта должен быть соответственно индивидуализирован под группу обучаемых (по их способностям и желаниям). Необходимо учитывать, что в процессе реализации медиапроекта могут возникнуть определенные проблемы, относящиеся к ресурсам медиастудии, техническим средствам, времени работы с медиапроектом (графики подготовки медиапроектов) и прочим аспектам.

Для оценки успешности внедрения медиаресурсов были применены разнообразные методики:

- Проведение тестирования и контрольных работ, позволяющее сопоставить результаты учащихся до и после использования медиаресурсов.

- Организация анкетирования и бесед, что дало возможность собрать мнения и отзывы учеников, а также педагогов о спектре удобства и полезности медиаресурсов.

Обсуждение. На рисунке 1 и рисунке 2 представлены ответы учащихся МБОУ ЛСТУ № 2 г. Пензы. В опросе участвовали учащиеся 9-11 классов, всего 50 человек.

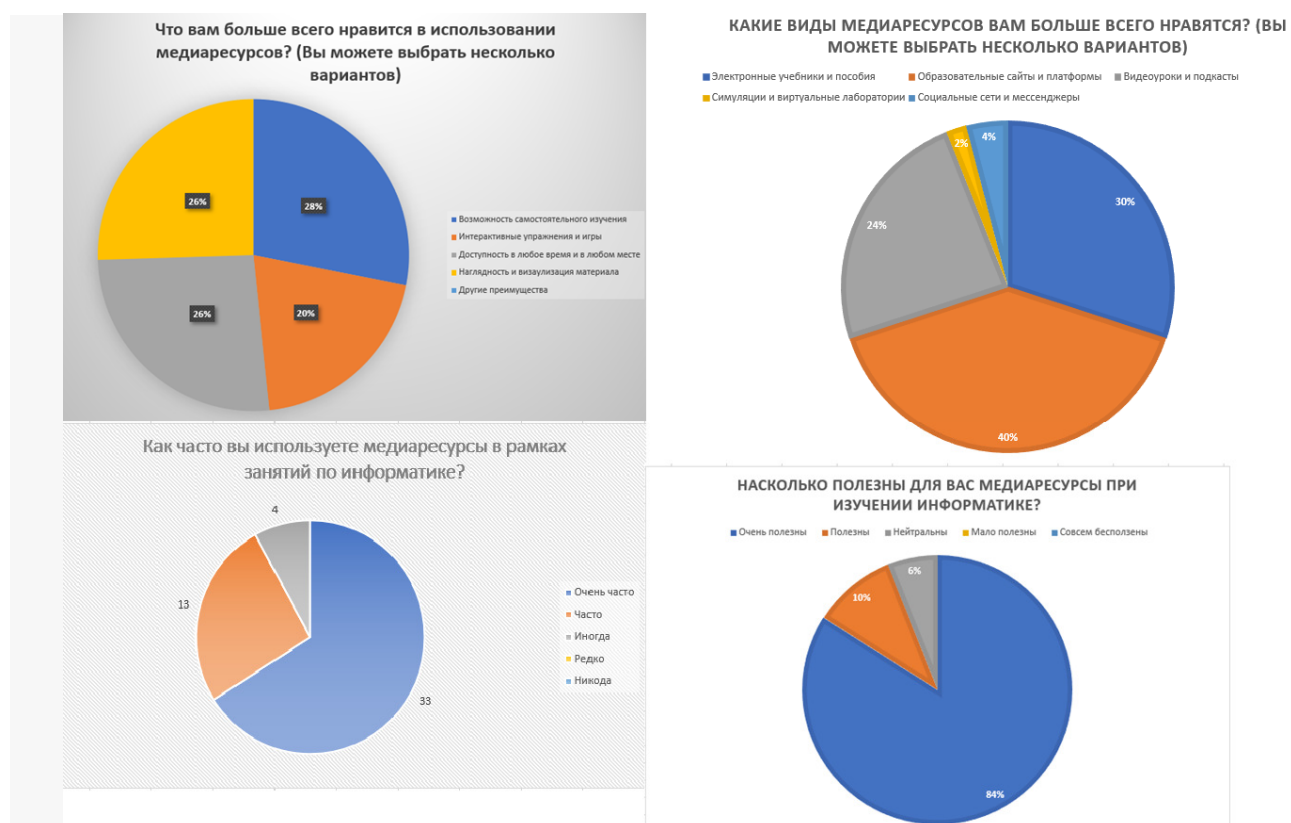


Рисунок 1. Результаты анкетирования учащихся МБОУ ЛСТУ № 2

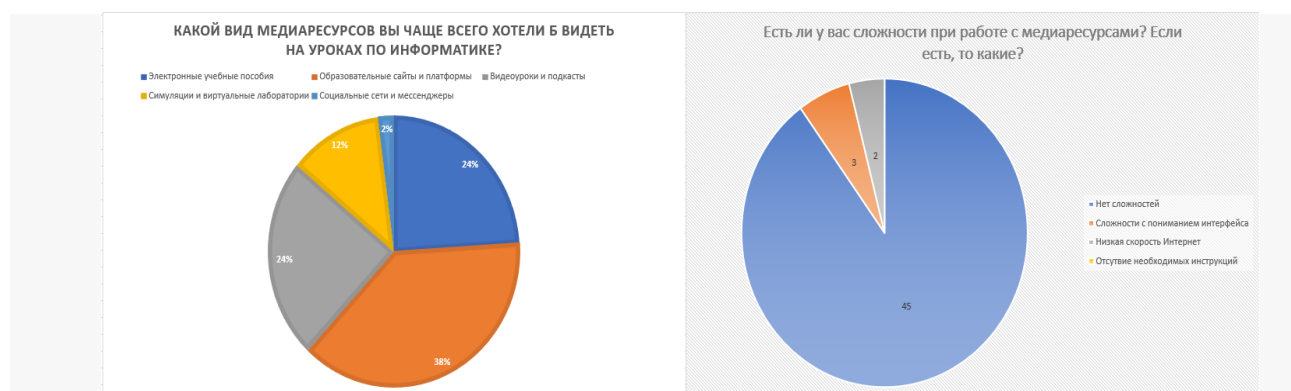


Рисунок 2. Результаты анкетирования учащихся МБОУ ЛСТУ № 2

Результаты внедрения медиаресурсов. Уровень знаний до применения медиаресурсов: традиционный подход, когда учебный процесс строился на лекциях, учебнике и письменных (практических) заданиях, при этом учащимся предоставлялась ограниченная возможность практической работы с компьютером и программным обеспечением. Средний балл по предмету обычно составлял 3,5-4,0, некоторые учащиеся испытывали трудности понимания сложных тем курса (алгоритмы, программирование, базы данных и пр.).

После применения медиаресурсов.

Плюсами стали внедрение мультимедиа-презентаций, визуальных уроков, симуляционных программ и виртуальных лабораторий. Ученикам стало заметно проще осваивать трудные теоретические конструкции. Они наглядно наблюдали алгоритмику и могли практиковаться в рабочих задачах в своем темпе. В остальном средний балл немного повысился до 4,0-4,5. Результаты многих учащихся стали значительно выше, что можно отметить на диаграмме на рисунке 5. Рисунок 5 – Динамика уровня знаний по предмету «Информатика».

До применения медиаресурсов.

– Интерес к предмету: интерес к информатике был средним. Учащиеся часто воспринимали предмет как сложный и скучный, особенно те, кто не имел опыта в работе с компьютером вне школы; многие рассматривают предмет только для сдачи ГИА в 9 классе из-за низкого проходного балла.

– Посещаемость: пропуски уроков по информатике были нечастыми, но можно отметить пассивность некоторых учащихся во время урока.

После применения медиаресурсов.

– Повышенный интерес: введение медиаресурсов сделало уроки более интересными и привлекательными. Учащиеся стали активнее участвовать в обсуждениях, задавать вопросы и предлагать идеи проектов.

– Посещаемость: количество пропусков уменьшилось, вовлеченность заметно повысилась.

Отрицательные моменты:

– Техническая зависимость: для продуктивного применения медиаресурсов нужно соответствующее техническое оснащение (компьютеры, доступ в интернет), что становится проблемой для небольших образовательных учреждений.

– Перегрузка информацией: избыток информации и ее разнообразие могут вызвать рассеивание внимания и снижение концентрации обучающихся.

– Дополнительное профессиональное развитие педагогов: внедрение информационных технологий требует повышения квалификации преподавателей, что занимает время и ресурсы.

Уровень задания определяется педагогом для каждого обучающегося индивидуально с учетом его возможностей, интересов и склонностей; обучение в медиастудии «Контакт» сопровождается созданием медиапродуктов по предлагаемым темам. Полученный медиапродукт помогает увидеть конечный результат, зафиксировать успех, достижение, уровень творчества каждого воспитанника, получить более интересный конечный результат, который виден и воспитаннику, и педагогу, а также выявить недостатки. Подобная организация обучения способствует развитию познавательной активности и творческих способностей и отработке навыка работы с видео и фотоаппаратурой. Для различной съемки фото и видео используются видео-, фотокамеры и квадрокоптеры. Выполняя фото- и видеосъемку, учащиеся приобретают навыки работы с фотоаппаратом и видеокамерой, учатся делать красивые качественные фотографии, снимать видеоролики, приобретают опыт общения и работы в команде, учатся взаимодействовать с окружающими.

Часть занятий проходит вне учебного кабинета. Ряд занятий – в редакции школьной газеты. Ребята встречаются с главным редактором газеты, с корреспондентами, пробуют себя в роли фотокорреспондента, учатся писать пресс-релизы и узнают о поэтапном создании газеты. Для реализации проектов используется не только оборудование медиастудии «Контакт», но и ресурсы детского технопарка «Школьный кванториум», который функционирует на базе МБОУ ЛСТУ № 2 г. Пензы с 2021 года.

Работа по выпуску социально-информационных медиапродуктов обеспечивает создание условий для взаимопонимания и сотрудничества между учащимися, учителями, равноправного общения, а также личностного роста обучающихся и педагогов

Примеры использования медиаресурсов в образовательной деятельности на уроках информатики:

1) Создание видеокурсов: совместная работа учащихся и педагогов по созданию оригинальных видеопроектов обеспечила большую доступность образовательного контента для студентов, находящихся на различных формах обучения (заочном или дистанционном);

2) База инфографики по информатике, включая интерактивные модули;

3) Проект «Моя Пенза» (Рисунок 3) – видеоэкскурсии по Пензе и её окрестностям: специализированный плейлист с завершёнными видеоэкскурсионными программами, посвящённый известным и значимым географическим, историческим и культурным объектам Пензы, который планируется для использования в рамках проекта «Культурная суббота» для всех классов (начального, основного и среднего звена) и как элемент популяризации внутреннего туризма;

4) Проект «В контакте с искусством» – видеоэкскурсия по экспозиции Пензенской картинной галереи: разработанная учащимися профильного физико-математического класса видеоэкскурсия, ориентированная на знакомство с основными экспозициями галереи, где школьники смогут более доступно познакомиться с творчеством как известных, так и местных живописцев на уроках художественной культуры и изобразительного искусства;

5) Проект «Заброшенные усадьбы Пензенской области» – видеоэкскурсии по заброшенным усадьбам региона: видеоэкскурсионная программа, направленная на углубление познания учащимися историко-культурного наследия края, формирование чувства патриотизма и уважения к культуре родного края, способствующая более детальному знакомству с памятниками архитектуры, которые физически невозможно посетить. Эффект присутствия при просмотре данных видеоэкскурсий помогает учащимся наглядно сопоставлять реальные построенные архитектурные формы, запечатлённые на видео, с историческим контекстом, осознавать динамику изменений (разрушение, восстановление) зданий и памятников за время. Кроме того, экскурсии по заброшенным усадьбам помогают привлекать внимание учащихся не только к культурным, но и к историческим аспектам нынешних событий. Данные видеоэкскурсии могут использоваться не только на уроках истории, но и на уроках литературы, географии, изобразительного искусства и т.п.;

6) Применение симуляторов и виртуальных лабораторий: при изучении тем: алгоритмы, компьютерные сети, базы данных и т.д. используются симуляторы, которые помогали учащимся получать и отрабатывать практические навыки моделирования процессов и систем.

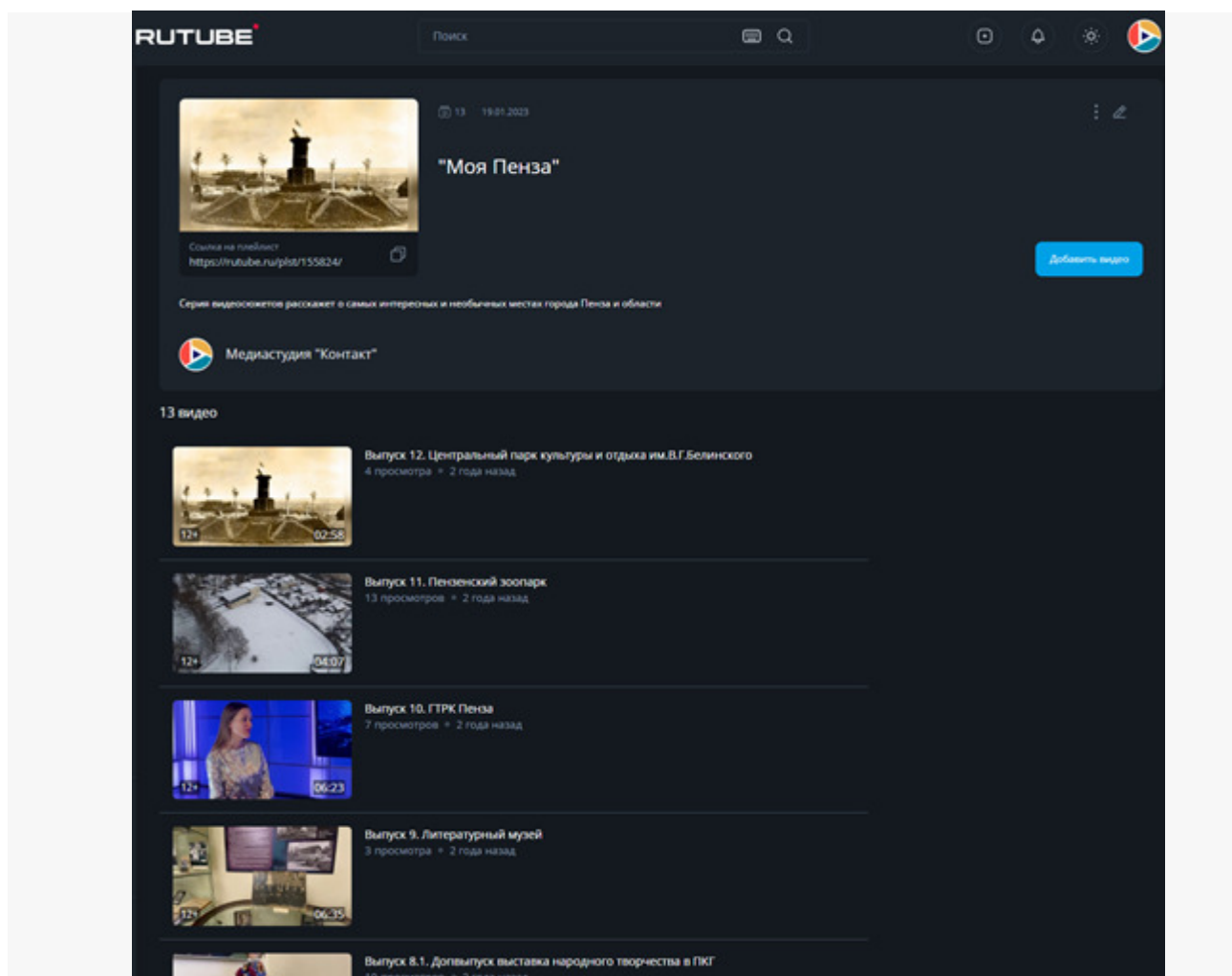


Рисунок 3. Плейлист «Моя Пенза» на видеохостинге «Rutube» <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/19108>

Данные ресурсы разработаны учащимися ЛСТУ № 2 г. Пенза на базе медиастудии «Контакт».

Выводы. Внедрение медиаресурсов в образовательный процесс обусловлено множеством факторов: техническим обеспечением учебных учреждений, квалификацией педагогов, наглядностью качественного обучающего контента, а также готовностью обучающихся к работе с новейшими технологиями. При этом эффективное использование медиаресурсов позволяет значительно повысить качество образования, усилить мотивацию учащейся молодежи, а также подготовить её к жизни в условиях современного информационного общества.

Литература:

1. Акимова, И.В. Создание электронного учебника модульной структуры курса математики / И.В. Акимова, Е.И. Титова, В.А. Буркина // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 3. – С. 15-19
2. Алимагадова, С.А. Цифровые технологии в образовании. Тенденции, проблемы, перспективы: монография / С.А. Алимагадова. – Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2023. – 80 с.
3. Вахнеева, А.А. Медиапространство современной школы / А.А. Вахнеева, Е.И. Давыдова-Мартынова, М.О. Зюзюкова // Открытое образование. – 2017. – № 6. – С. 81-91. – URL: <https://openedu.rea.ru/jour/article/view/472> (дата обращения: 01.13.2026)
4. Корниенко, Т.В. Опыт реализации интеграции базового и медиаобразования школьников / Т.В. Корниенко, А.А. Потапов // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 25-29
5. Кречетнева, В.О. Медиаобразовательные технологии в пространстве современного урока / В.О. Кречетнева // Медиасреда. – 2019. – № 1. – С. 141-145
6. Куркина, Н.Р. Применение цифровых технологий как средство устойчивого развития образовательной организации / Н.Р. Куркина // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30890> (дата обращения: 01.13.2026)
7. Мазанюк, Е.Ф. Формирование основ медиаграмотности обучающихся начальной школы / Е.Ф. Мазанюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78(2). – С. 159-161
8. Полушкина, Г.Ф. Использование медиаресурсов в практике работы современного педагога: межрегиональный научно-практический семинар / Г.Ф. Полушкина. – Киров: Полиграфовна, 2020. – 114 с.
9. Савушкина, Л.В. К проблеме использования цифровых технологий в современном образовательном пространстве / Л.В. Савушкина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – Т. 22. – С. 5-10
10. Чантурия, Л.Р. Технология организации медиаобразования старшеклассников / Л.Р. Чантурия, И.Н. Сергиенко // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 3(28). – С. 178-180

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, директор Института

дополнительного образования Алексей Сергей Григорьевич

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

ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена роли программ профессиональной переподготовки в процессе формирования дополнительной квалификации студентов. Программы профессиональной переподготовки позволяют получить дополнительную квалификацию без значительного увеличения сроков обучения, снижая тем самым риск затяжного пребывания в статусе студента и сохраняя активный контакт с реальностью рынка труда. Рассматривается нормативно-правовая база, регулирующая реализацию дополнительных профессиональных программ в вузах. Сформулированы категории программ профессиональной переподготовки. Представлены различные модели интеграции программ профессиональной переподготовки в образовательный процесс педагогического вуза. Обозначены проблемы, тормозящие дальнейшее развитие программ профессиональной переподготовки. Предлагаются рекомендации по совершенствованию системы дополнительного профессионального образования будущих педагогов. Программы профессиональной переподготовки становятся неотъемлемым элементом системы непрерывного образования, призванным компенсировать разрыв между академическими знаниями и требованиями современной профессиональной среды. В статье сделан вывод о том, что программы профессиональной переподготовки являются важным механизмом формирования дополнительной квалификации студентов педагогических вузов, существенно повышающим их конкурентоспособность на рынке труда. Эффективность таких программ достигается благодаря их практико-ориентированному характеру, скорости освоения и гибким схемам реализации. Внедрение программ профессиональной переподготовки становится ключевой задачей педагогических вузов, нацеленной на подготовку квалифицированных и мобильных профессионалов, готовых эффективно трудиться в изменяющейся образовательной среде.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, дополнительные профессиональные программы, программы профессиональной переподготовки, дополнительная квалификация, педагогическое образование, непрерывное образование, рынок труда, интеграция образовательных программ.

Annotation. The article focuses on the role of professional retraining programs in the process of developing additional qualifications for students. Professional retraining programs allow students to acquire additional qualifications without significantly increasing the duration of their studies, thereby reducing the risk of prolonged student status and maintaining active contact with the reality of the labor market. The article examines the legal framework governing the implementation of additional professional programs at universities. The categories of professional retraining programs are formulated. Various models of integrating professional retraining programs into the educational process of a pedagogical university are presented. The problems hindering the further development of professional retraining programs are identified. Recommendations for improving the system of additional professional education for future teachers are proposed. Professional retraining programs are becoming an integral part of the continuous education system, designed to bridge the gap between academic knowledge and the demands of the modern professional environment. The article concludes that professional retraining programs are an important mechanism for developing additional qualifications for students of pedagogical universities, significantly increasing their competitiveness in the labor market. The effectiveness of such programs is achieved through their practice-oriented nature, rapid learning, and flexible implementation schemes. The implementation of professional retraining programs has become a key objective for pedagogical universities, aimed at training qualified and mobile professionals who are ready to work effectively in a changing educational environment.

Key words: additional professional education, professional retraining programs, additional professional programs, additional qualifications, pedagogical education, continuous education, labor market, integration of educational programs.

Введение. Современное общество характеризуется ускоренными темпами перемен и повышением требований к качеству профессиональной подготовки специалистов. Выпускники педагогических вузов, помимо базовых компетенций, всё чаще нуждаются в овладении дополнительными профессиональными качествами, соответствующими новым запросам работодателей и требованиям рынка труда. Изменившиеся условия требуют от педагогов высокой степени мобильности, гибкости и готовности к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. В современных условиях стремительного накопления знаний и обновления технологий актуальными становятся вопросы непрерывного образования специалистов, которое предполагает постоянное совершенствование профессиональных знаний и навыков [3].

Традиционные образовательные программы часто не успевают своевременно отражать динамику социально-экономических преобразований и специфику современных профессий. Недостаточность основных профессиональных образовательных программ ведет к появлению серьёзного разрыва между ожидаемыми результатами образования и реальным спросом работодателей на специалистов с комплексом современных компетенций.

Особенно остро эта проблема проявляется в педагогической сфере, где современный учитель обязан сочетать глубокие предметные знания с пониманием психологии детей, основ менеджмента, навыков цифровой грамотности и межкультурной коммуникации. Следовательно, важнейшей задачей становится предоставление студентам педагогических вузов возможностью для осознанного выбора дополнительных профессиональных программ, которые позволят развить необходимую квалификацию, соответствующую текущим и будущим вызовам.

Одним из важнейших способов преодоления указанного разрыва выступает дополнительное профессиональное образование, в частности программы профессиональной переподготовки. Такие программы отличаются своей интенсивностью, целевой направленностью и практико-ориентированным характером, низкой ценой, отсутствием вступительных испытаний что делает их привлекательной альтернативой традиционным программам второго высшего образования. За сравнительно короткий промежуток времени (от 250 часов) слушатель получает полноценную дополнительную квалификацию, готовую к применению в практической деятельности.

Дополнительное профессиональное образование дает возможность саморазвития, профессионального роста, расширяет интеллектуальные способности и коммуникативные навыки, адаптивность к изменению условий повышает уровень востребованности специалиста [2]. Эта система направлена на с одной стороны на формирование у студентов необходимых компетенций, которые помогут им успешно адаптироваться к быстро меняющимся условиям рынка труда, с другой стороны позволяет самим университетам быстро реагировать на изменение ситуации на рынке труда и создавать новые, актуальные и востребованные программы дополнительного профессионального образования [1].

Несмотря на очевидные плюсы программ профессиональной переподготовки, существуют объективные трудности их полноценной интеграции в существующие образовательные программы. Основной проблемой остается дефицит четких механизмов стыковки программ переподготовки с основной образовательной траекторией студентов, недостаточность информационной прозрачности, ограниченность материальной базы и нехватки преподавательских кадров. Решение этих вопросов представляется крайне необходимым условием для устойчивого развития системы дополнительного профессионального образования в российском педагогическом сообществе.

Изложение основного материала статьи. Проблематика формирования дополнительной квалификации студентов педагогических вузов посредством программ профессиональной переподготовки обусловлена несколькими ключевыми аспектами, важными для понимания сущности и природы данного явления.

Во-первых, сама концепция профессиональной переподготовки находится в тесной взаимосвязи с понятием дополнительного профессионального образования. Согласно определению, данному Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, программы профессиональной переподготовки относятся к числу видов дополнительного профессионального образования, предназначенного для глубоких изменений профессиональной квалификации работника [4]. Важно подчеркнуть, что такие программы предполагают приобретение новых компетенций и навыков, достаточных для самостоятельного выполнения профессиональных задач вне рамок исходной специальности.

Вторым основанием служит нормативная правовая база, регулирующая деятельность в сфере дополнительного профессионального образования. Здесь ведущую роль играет вышеуказанный федеральный закон № 273-ФЗ, дополненный специализированными нормативными актами, такими как приказ Министерства науки и высшего образования РФ № 266 от 24 марта 2025 года «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», который вводит порядок организации и проведения мероприятий по программам профессиональной переподготовки. Данный норматив предписывает требования к содержанию программ, порядку организации учебного процесса и форме итоговой аттестации, что придает процессу переподготовки юридическую обоснованность и легитимность [5].

Третье основание связано с особенностями самих программ профессиональной переподготовки. Как правило, они предназначены для углубления знаний, овладения новыми технологиями и методами работы, необходимыми для качественного исполнения профессиональных обязанностей.

Четвёртый аспект касается выявления характеристик идеальной модели программы профессиональной переподготовки. По нашему убеждению, такая программа должна отвечать ряду критериев: быть актуальной; иметь структурированную, поэтапную систему освоения компетенций; обеспечивать сочетание теоретических знаний и практического опыта; быть открытой для постоянной модернизации и внесения изменений в зависимости от конъюнктуры рынка труда.

Среди множества существующих программ профессиональной переподготовки выделяются следующие категории.

Профильные программы, направленные на глубокое погружение в отдельные специализированные отрасли.

Междисциплинарные программы, предназначенные для комплексного развития способностей и компетенций, относящихся сразу к нескольким областям знаний.

Компактные программы, рассчитанные на минимальное количество учебных часов (обычно около 250-500 часов), позволяющие освоить базовые навыки в новой сфере без существенных перерывов в основной деятельности.

Комплексные программы, предусматривающие длительное и детальное изучение предмета (более 500 часов), дающее право осуществлять самостоятельную работу в новой сфере деятельности.

Теоретический анализ опыта реализации программ профессиональной переподготовки в российских педагогических университетах позволяет выделить три основные модели.

1. Параллельная модель, которая предполагает одновременное изучение материала программы профпереподготовки и основной профессиональной программы.

2. Последовательная модель подразумевает освоение программы профессиональной переподготовки после завершения основной программы.

3. Модульная модель основана на включении элементов программы профессиональной переподготовки в основную образовательную программу в виде отдельных блоков (модулей). Каждый модуль охватывает определенную область знаний и соответствует конкретным требованиям работодателей.

Представленные модели имеют свои достоинства и недостатки. Главное требование – соблюдение принципов целостности и последовательности образовательного процесса, чтобы обеспечить максимальную отдачу от вложений сил и средств.

Программы профессиональной переподготовки занимают центральное место в системе дополнительного профессионального образования и решают одну из главных задач современности – своевременное реагирование на стремительное изменение требований рынка труда и развитие новых профессиональных компетенций. Несмотря на существенные успехи, накопленные российским высшим образованием в данном направлении, остаются нерешёнными несколько острых проблем, тормозящих дальнейшее развитие программ профессиональной переподготовки.

Несоответствие образовательных программ современным запросам рынка труда. Недостаточно учитываются требования работодателей и потребности регионов в специалистах с определённым набором компетенций.

Недостаточный уровень информатизации и цифровизации программ. Большинство программ основываются на традиционной системе и недостаточно применяют новейшие информационные и коммуникационные технологии.

Одна из проблем связана с малым количеством программ, обеспечивающих непосредственное подключение студентов к рабочей среде через стажировки, совместные проекты с работодателями.

Отсутствие единой системы мониторинга качества программ. Российские вузы испытывают трудности с качественной оценкой результатов профессиональной переподготовки.

Невысокий уровень финансирования. Преобладают небольшие объёмы финансирования программ профессиональной переподготовки, что негативно сказывается на привлечении квалифицированных преподавателей, приобретении необходимого оборудования и обеспечении должного уровня комфорта и удобства студентов.

Чтобы преодолеть указанные недостатки и активнее продвигать программы профессиональной переподготовки, предлагаются следующие меры.

1. Постоянная корректировка содержания программ профессиональной переподготовки, которая должна основываться на результатах систематического взаимодействия образовательного учреждения, реализующего такие программы с органами власти, работодателями.

2. Внедрение онлайн-курсов, дистанционных платформ, обеспечивающих удобный доступ к материалам программ.

3. Привлечение к процессу реализации программ профессиональной переподготовки представителей работодателя.

4. Независимая экспертиза и аудит программ профпереподготовки, оценка результатов профессиональной переподготовки.

5. Государственное субсидирование программ профессиональной переподготовки в целях обновления оборудования и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, участвующего в реализации таких программ.

Выводы. Программы профессиональной переподготовки становятся неотъемлемым элементом системы непрерывного образования, призванным компенсировать разрыв между академическими знаниями и требованиями современной профессиональной среды. Основной вывод заключается в том, что программы профессиональной переподготовки являются важным механизмом формирования дополнительной квалификации студентов педагогических вузов, существенно повышающим их конкурентоспособность на рынке труда. Эффективность таких программ достигается благодаря их практико-ориентированному характеру, скорости освоения и гибким схемам реализации. Таким образом, внедрение программ профессиональной переподготовки становится ключевой задачей педагогических вузов, нацеленной на подготовку квалифицированных и мобильных профессионалов, готовых эффективно трудиться в изменяющейся образовательной среде.

Литература:

1. Ланина, С.Ю. Система дополнительного профессионального образования студентов в университетах / С.Ю. Ланина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(4). – С. 205-207. – EDN: YSQOYT
2. Михайлова, Е.Я. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования студентов спортивного вуза / Е.Я. Михайлова, Г.А. Андросова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2024. – № 3(229). – С. 160-164. – EDN: DUOHUT
3. Чусовитина, О.М. Дополнительное профессиональное образование как условие непрерывного образования студентов / О.М. Чусовитина, В.А. Степанюк // Вестник Сибирского государственного университета физической культуры и спорта. – 2024. – № 1(10). – С. 52-56. – EDN: QARMUD
4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. Ст. 76. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.02.2026)
5. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 марта 2025 г. № 266 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_503832/ (дата обращения: 22.02.2026)

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Алижанова Хаписат Алижановна

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

доктор педагогических наук, профессор Караханова Галина Алиевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Оруджалиева Елена Евгеньевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРИМЕНЕНИЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию процесса развития у современных студентов педагогического вуза мотивации к широкому применению цифровых технологий (ЦТ) по ходу будущей профессиональной деятельности. В начале исследования демонстрируется важность расширения использования такого рода образовательных технологий для дальнейшего поступательного развития отечественной системы образования. Затем термину «цифровые технологии» даётся определение. На основе анализа наиболее значимых характеристик данного феномена доказывается положительный эффект от их внедрения в разные аспекты учебно-воспитательного процесса, реализуемого в стенах современных образовательных организаций. Рассматривается феномен готовности будущих учителей и преподавателей к использованию таких инструментов и в частности мотивация, как одна из ключевых его составляющих. Внимание также акцентируется на факторах, оказывающих наиболее мощное влияние на процесс становления у студентов мотивации к широкому использованию цифровых образовательных технологий. На основе анализа соответствующих факторов авторы предлагают модель формирования данного качества.

Ключевые слова: высшее образование, педагогический вуз, студент педагогического вуза, цифровые образовательные технологии, готовность, мотивация.

Annotation. The article is devoted to the study of the development of motivation among modern pedagogical university students for the digital technologies widespread use in their future professional activities. At the beginning, the importance of expanding the use of such educational technologies for the further national education system progressive development is demonstrated. Then the term «digital technologies» is defined. Based on the analysis of this phenomenon most significant characteristics, the positive effect of their introduction into various aspects of the educational process implemented within the modern educational organizations walls is proved. The phenomenon of future teachers' willingness to use such tools, and in particular motivation, is considered as one of its key components. Attention is also focused on the factors that have the most powerful impact on the process of students becoming motivated to make extensive use of digital educational technologies. Based on the analysis of relevant factors, the authors propose a model for the formation of this quality.

Key words: higher education, pedagogical university, student of pedagogical university, digital educational technologies, readiness, motivation.

Введение. Отечественная система образования сегодня пребывает в состоянии интенсивного развития, предполагающего, в свою очередь, преобразование большинства аспектов её функционирования. Необходимость соответствующих изменений связана с встраиванием российской образовательной системы в мировое педагогическое пространство и достижением высокой степени соответствия предоставляемых услуг современным стандартам. Одну из ключевых ролей при этом играют технологии, которые современные авторы (Н.В. Барсукова [1], И. Ильмира, В. Ли [2], И. Чэнь [7]) относят к цифровым.

Такого рода технологии представляют собой ту категорию средств обучения, которая на протяжении последних десятилетий демонстрирует наибольшую интенсивность развития. Отсюда следует, что овладению будущими педагогами компетенциями, обеспечивающими их эффективное применение, должно уделяться повышенное внимание. К сожалению, результаты анализа доступной на сегодняшний день научно-методической литературы (Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, М.В. Баринов [3], Н.Ю. Куликова [4], Л.В. Лазарева, Н.М. Стяжкова [5], Е.А. Проненко [6], Л.А. Шибанкова [8])

показывают: при широчайших возможностях современных цифровых технологий (ЦТ) сегодня их преимущества получают реализацию далеко не в полной мере.

Данная тенденция объясняется действием двух объективных факторов. Прежде всего, наблюдаемая в последние годы интенсификация совершенствования ЦТ связана с постоянными изменениями в содержательной стороне обучения их использованию. Следовательно, актуальность информации, содержащейся в учебной и методической литературе быстро утрачивается. С высокими темпами развития таких технологий связан и второй фактор. Дело в том, что рост их возможностей способствует проникновению ЦТ практически во все сферы жизни. Но в то же время интенсивность использования соответствующих средств производства, обучения и коммуникации конкретными студентами может сильно варьироваться. Это ведёт к неоднородности начального уровня их обученности, а, значит, и степени успешности формирования соответствующих компетенций.

Благо, современным педагогам (Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, М.В. Баринов [3], Л.В. Лазарева, Н.М. Стяжкова [5], И. Чэнь [7]) известны пути снижения негативного влияния названных выше факторов. В их числе – формирование у будущих учителей и преподавателей мотивации к широкому использованию ЦТ.

Действительно, согласно бытующим на настоящий момент представлениям (Е.А. Проненко [6], Л.А. Шибанкова [8]), именно мотивацией детерминированы степень активности и успешности академической деятельности студентов педагогических вузов. В свою очередь, факторы, которые во время профессиональной подготовки в высшей школе оказывают влияние на формирование личных и профессиональных (в т.ч. связанных с широким использованием цифровых технологий) качеств студента, а равно и условия реализации образовательной деятельности могут влиять на уровень выраженности мотивации. Таким образом, в настоящий момент существенно актуализируется необходимость исследования возможностей для повышения эффективности процесса развития мотивации будущих педагогов к широкому использованию ЦТ.

Изложение основного материала статьи. Изучение работ современных авторов (Н.В. Барсукова [1], Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, М.В. Баринов [3], Н.Ю. Куликова [4]) позволяет сформулировать определение термина «цифровые технологии» (ЦТ). С точки зрения раскрытия темы нашей статьи, данное понятие может быть интерпретировано следующим образом: совокупность путей организации учебно-воспитательного процесса, в основе которых лежит широкое использование электронных систем, обеспечивающих повышение эффективности работы с учебной, методической и иной необходимой информацией.

В силу такой своей характеристики ЦТ обладают различными возможностями, позволяющими оптимизировать процессы обучения и воспитания современных школьников и студентов (Табл. 1).

Таблица 1

Прогрессивные изменения в процессе преподавания учебных дисциплин, достигаемые за счёт реализации потенциала, присущего современным цифровым образовательным технологиям

Прогрессивные изменения	Особенности реализации в пространстве современных образовательных организаций
Упрощение решения административных задач	Возможности ЦТ, в особенности, относимых исследователями (И. Ильмира, В. Ли [2], Н.Ю. Куликова [4], И. Чэнь [7]) к категории интеллектуальных, позволяют автоматизировать составление расписаний и управление данными учащихся. Это обеспечивает более рациональное использование учителем собственных ресурсов.
Оперативное предоставление субъектам образовательных отношений эффективной обратной связи	Расширяет возможности обучаемых при выявлении собственных ошибок по результатам работы над упражнениями и заданиями. Позволяет школьникам (студентам) более эффективно определять области для дальнейшего самосовершенствования.
Анализ индивидуальных стилей обучения	Расширяет возможности для освоения каждым обучаемым необходимых дисциплин в собственном темпе, а, значит, и получения адресной помощи в тех областях, где он сталкивается с затруднениями различного характера.
Автоматизированный анализ успеваемости учащихся	Присущий современным цифровым образовательным технологиям потенциал может быть реализован при создании индивидуальных планов учащихся, ориентированных на устранение пробелов в их знаниях.
На основе его результатов – генерация индивидуальных планов и отслеживание их выполнения	
Создание учебных заданий разного уровня	ЦТ предоставляют широкие возможности в плане подготовки заданий, максимально адаптированных к текущему уровню сформированности компетенций у конкретных учащихся в автоматическом или полуавтоматическом режиме.
Генерация индивидуальных подсказок при выполнении учебных заданий	Учащиеся получают динамические рекомендации, основанные на результатах анализа их действий.
Автоматизация текущего контроля	Описанный Л.В. Лазаревой и Н.М. Стяжковой [5] функционал ЦТ позволяет анализировать, например, результаты решения учениками математических задач, по результатам такого анализа – выдавать отзывы и рекомендации. Это позволяет педагогу экономить время и силы, обычно выделяемые на проверку работ, а, значит, сконцентрировать внимание на более важных аспектах учебно-воспитательной деятельности.
Подготовка интерактивных обучающих материалов	На учебных занятиях, проводимых в стенах современных образовательных организаций, выражается преимущественно в использовании виртуальных помощников, симуляторов, а также различных форм игрового обучения. Н.В. Барсукова [1] обоснованно считает, что таким образом современные школьники и студенты могут не только более эффективно формировать необходимые компетенции, но также и апробировать их в условиях, близких к реальным.

Мы можем видеть, сколь важным в современных условиях представляется принятие мер, направленных на интенсификацию развития готовности к применению ЦТ у будущих учителей. При этом, термин «готовность» понимается исследователями и практикующими педагогами (Н.Ю. Куликова [4], Л.В. Лазарева, Н.М. Стяжкова [5], И. Чэнь [7],

Л.А. Шибанкова [8]) как система качеств выпускника, обеспечивающая результативность его деятельности, достаточную эффективность выполнения определённых функций и действий, связанных в том числе с применением цифровых технологий в профессиональных целях. Л.А. Шибанкова [8] выделяет три взаимосвязанных компонента готовности будущего педагога к эффективному применению ЦТ (Рис. 1).

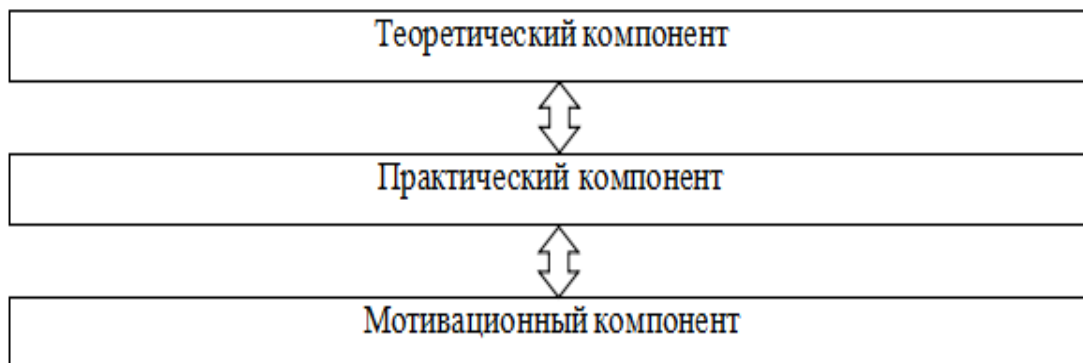


Рисунок 1. Структура готовности современного студента педагогического вуза к эффективному использованию цифровых образовательных технологий по ходу будущей профессиональной деятельности

Как видим, мотивация является одним из важнейших слагаемых готовности выпускника педвуза к эффективному применению ЦТ. В современной педагогике (И. Ильмира, В. Ли [2], Л.В. Лазарева, Н.М. Стяжкова [5], Е.А. Проненко [6], И. Чэнь [7]) она понимается как интегральное качество, включающее склонность к регулярному использованию цифровых технологий по ходу профессионально-педагогической деятельности, личную удовлетворённость ходом и результатами их применения, а также стремление к дальнейшему развитию основных компонентов готовности к использованию соответствующих средств обучения и воспитания.

Проведённый анализ исследований в области формирования рассматриваемого феномена (Н.В. Барсукова [1], Л.В. Лазарева, Н.М. Стяжкова [5], Е.А. Проненко [6], И. Чэнь [7]) позволил нам выделить ключевые факторы, оказывающие наиболее ошутимое влияние на развитие соответствующего компонента готовности к эффективному применению цифровых технологий. При этом основной контур группы факторов определяется тремя сегментами (Рис. 2).

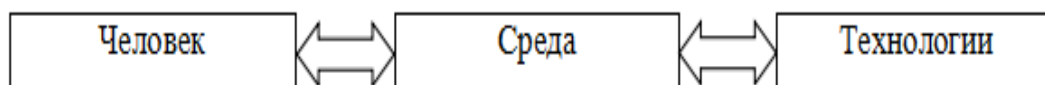


Рисунок 2. Сегменты контура группы факторов, влияющих на формирование у студентов педагогического вуза готовности к эффективному применению ЦТ

Рассмотрим показанные на Рисунке 2 сегменты подробнее (Табл. 2).

Таблица 2

Факторы, влияющие на развитие у студентов педагогического вуза мотивации к широкому использованию ЦТ в будущей профессиональной деятельности

Сегмент	Факторы
Человек	Цель, ценности и смыслы студента
	Его личностные характеристики
	Личностные характеристики педагога
	Система ценностей, характерных для семьи, этнокультурной общности, к которой относится будущий учитель
	Ценности, разделяемые большей частью педагогического коллектива вуза
	Миссия вуза
Среда	Особенности экосистемы организации, реализующей программы высшего педагогического образования
	Характеристики социального взаимодействия, реализуемого в системах «педагог – обучающийся», «обучающийся – обучающийся», «обучающийся – родители»
Технологии	Академические ресурсы
	Кадровые ресурсы
	Ресурсы академической среды

Продемонстрированные в Таблице 2 группы факторов, оказывающих наиболее мощное влияние на развитие у будущих учителей и преподавателей мотивации к широкому использованию ЦТ в профессиональной деятельности, были положены в основу разработанной авторами статьи модели формирования данной характеристики. Они находят отражение в том или ином её блоке.

Например, в первом из блоков, целевом, определена цель, – развитие мотивации студентов педагогического вуза к широкому использованию цифровых образовательных технологий как эффективного средства реализации будущей профессиональной деятельности. Процесс её формирования реализуется в образовательной среде профильной ОО в период профессиональной подготовки на ступенях бакалавриата, специалитета, магистратуры. При этом уровень выраженности мотивации должен быть достаточным для того, чтобы к концу обучения превратить их в конкурентоспособных специалистов, готовых к реализации основных трудовых функций с использованием современных образовательных

технологий, в т.ч. относящихся к категории цифровых.

Второй блок – содержательный. Исходя из анализа факторов, влияющих на становление у студентов-педагогов мотивации к применению цифровых технологий, он интегрирует цель, ценности и смыслы студента, ценности, разделяемые большей частью педагогического коллектива вуза, а равно и его миссию. Будучи взаимосвязаны также с целевым блоком, эти факторы отражают плоскость субъектов образования. В данной связи также отметим: вектор академических целей у разных студентов может существенно различаться. В педагогической литературе (Н.В. Барсукова [1], Л.В. Лазарева, Н.М. Стяжкова [5], Е.А. Проненко [6]) чаще всего упоминаются следующие его направления:

- на формирование профессиональных компетенций;
- на научно-исследовательскую деятельность;
- на получение высшего образования по наставлению родителей;

– на использование периода освоения программ педагогического вуза как удобного времени для поиска более подходящей сферы профессиональной деятельности.

Понимание целевых ориентаций будущих педагогов составляет необходимое условие для выбора правильной педагогической технологии и инструментов её реализации в процессе формирования мотивации к эффективному применению цифровых инструментов. Кроме того, знакомство с соответствующими установками будущих учителей и преподавателей предоставляет широкие возможности для оперативной коррекции и/или дальнейшего развития верного направления процесса становления соответствующей характеристики.

Технологический блок предлагаемой модели включает механизмы и инструменты развития у студентов соответствующего качества. Он тесно связан с факторами, относящимися к сегменту «Технологии». Если данный блок мы можем определить как содержащий ответ на вопрос «Как сформировать у будущих педагогов мотивацию к широкому использованию цифровых образовательных технологий в будущей профессиональной деятельности?», то академические, кадровые и технологические ресурсы позволяют сказать, что или кто является необходимым в плане реализации соответствующего процесса.

В данной связи отметим, что анализ собственного опыта профессионально-педагогической деятельности в пространстве ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова» позволяет нам говорить о том, что на процесс становления у будущих педагогов мотивации к широкому использованию ЦТ оказывает непосредственное влияние степень их включенности в различные виды активности. К таким видам относятся аудиторная работа, внеаудиторные мероприятия, учебная и производственная практика. Осуществляя их, студент вступает в различные формы взаимодействия, успешная реализация которых сегодня чаще всего связана с широким использованием ЦТ. При этом учебный процесс строго регламентирован действующими ФГОС, в то время как внеаудиторные мероприятия имеют более свободный характер. По ходу их подготовки и проведения выбор конкретных форм деятельности, определение собственной роли в общем деле и других аспектов зачастую остаются за самим студентом и, следовательно, в большей степени соответствуют его целям, задачам и системе ценностей.

Вне зависимости от того, является ли реализуемая деятельность, имеющая целью мотивировать учащихся к широкому применению цифровых образовательных технологий, аудиторной или внеаудиторной, большое значение имеет правильность выбора преподавателями инструментов её реализации. Он может быть максимально корректным при условии соблюдения следующих требований:

- постоянная связь содержательной стороны, методологии и инструментальной базы осуществляемой деятельности с реальной практикой будущей профессии;
- широкая реализация индивидуального подхода;
- акцент на развитие у студентов механизмов познания и саморазвития.

Ресурсный блок, как следует из названия, интегрирует ресурсное обеспечение, необходимое для успешного развития мотивации в условиях образовательной среды современного педагогического вуза. Его полноценная реализация предполагает грамотное использование соответствующей базы.

Так, академические ресурсы представляют собой интеллектуальный капитал ОО, доступ к которому через углубление профессиональных знаний, расширение профессиональных и надпрофессиональных компетенций способствует развитию интереса к будущей профессии. Следующая группа ресурсов, кадровые, могут трактоваться как капитал человеческий, от качественных характеристик которого находятся в зависимости качество профессиональной подготовки и, соответственно, уровень мотивации к использованию современных образовательных технологий, относящихся к цифровым. Определённая важность, конечно, присуща ресурсам образовательной среды. Их корректное использование позволит создавать условия для развития у обучающегося личностных качеств, необходимых для эффективного использования ЦТ в образовательном процессе. При этом активно используются социальные и пространственно-предметные характеристики среды педвуза.

Выводы. Мы завершили исследование процесса формирования у будущих педагогов мотивации к широкому использованию цифровых технологий при реализации профессиональных обязанностей в ближайшем будущем. В данной связи, прежде всего, отметим, что на современном этапе существования отечественной образовательной системы цифровые технологии представляют собой тот инструмент, свойства которого позволяют обеспечить её дальнейшее прогрессивное развитие. Соответственно, критически важным является формирование у студентов педагогических вузов готовности к их эффективному применению.

В свою очередь, одним из трёх главных слагаемых данного качества является мотивация будущих учителей и преподавателей к широкому использованию цифровых технологий. На страницах нашей статьи были доказаны её комплексный характер, а, значит, и множественность факторов, влияющих на процесс формирования такого рода мотивации. Факторы эти, в свою очередь, относятся к трём взаимосвязанным подсистемам: «Человек», «Среда» и «Технологии».

Их изучение позволило нам разработать модель процесса формирования у студентов современного педагогического вуза мотивации к широкому использованию ЦТ по ходу будущей профессионально-педагогической деятельности. Соответствующая модель объединяет целевой, содержательный, технологический и ресурсный блоки. Рефлексия собственного опыта профессионально-педагогической деятельности в стенах ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова» позволяет нам утверждать, что в условиях современного педагогического вуза такая модель является принципиально реализуемой.

Литература:

1. Барсукова, Н.В. Взаимосвязь активного и интерактивного обучения с электронным обучением в образовательной деятельности вузов / Н.В. Барсукова // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 1-1. – С. 278-285
2. Ильмира, И. Потенциал искусственного интеллекта в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов Узбекистана / И. Ильмира, В. Ли // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(114). – С. 25-29
3. Круподерова, Е.П. Мотивация будущих учителей информатики к профессионально-педагогической деятельности /

Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, М.В. Баринов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(3). – С. 169-172

4. Куликова, Н.Ю. Методические основы формирования готовности будущего учителя информатики к использованию интерактивных средств обучения / Н.Ю. Куликова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 92-97

5. Лазарева, Л.В. Как цифровые технологии мотивируют студентов к обучению / Л.В. Лазарева, Н.М. Стяжкова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2023. – Т. 42. – № 4. – С. 658-671

6. Проненко, Е.А. Академическая мотивация: связь с субъектностью, верой в свободу, жизненной позицией и осознанным присутствием / Е.А. Проненко // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2025. – Т. 8. – № 1. – С. 9-17

7. Чэнь, И. Готовность будущих учителей к использованию искусственного интеллекта в образовании / И. Чэнь // Концепт. – 2025. – № 8. – С. 88-101

8. Шибанкова, Л.А. Развитие академической мотивации студентов в современном вузе: структурная модель / Л.А. Шибанкова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 217-220

Педагогика

УДК 376.1

доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий, искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества Алипханова Фатима Надирбековна
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (г. Москва);
кандидат экономических наук Сабанчиева Лейла Надирсолтановна
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (г. Москва)

МОТИВАЦИОННЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. На страницах статьи подвергаются изучению сущность и структура мотивационных предпочтений педагогов, занятых в образовательных организациях различного уровня и профиля. Доказывается важность правильно сформированной мотивации в структуре компетентности современного учителя (преподавателя). Далее определяются пути её развития у практикующих педагогов, не требующие серьёзных изменений в деятельности учреждений, где они заняты. Говорится о конкретных стратегиях реализации такой деятельности. Затем на основе анализа научно-методической литературы доказывается важность активности субъектов образовательных отношений, направленной на повышение уровня организационной культуры современных педагогов как одного из слагаемых процесса развития их профессиональной мотивации. Приводятся также категоризация и краткая характеристика основных механизмов, благодаря действию которых такая культура может быть сформирована. Упомянуты условия, при соблюдении которых подобная работа представляется наиболее эффективной.

Ключевые слова: учитель, преподаватель, педагогический коллектив, образовательная организация, мотивационные предпочтения, организационная культура.

Annotation. At the given article pages the essence and structure of motivational preferences of teachers employed in educational organizations of various levels and profiles are considered. The importance of well-formed motivation in the competence structure of a modern teacher is proved. Further, the ways of its development among practicing teachers are determined, which do not require major changes in the activities of the institutions where they are employed. The article also says about specific strategies for the implementation of such activities. Then, based on the analysis of scientific and methodological literature, the importance of the activity of the educational relations subjects aimed at improving the level of organizational culture of modern teachers as one of the components of the process of developing their professional motivation is proved. A categorization and a brief description of the main mechanisms through which such a culture can be formed are also given. The conditions under which such work seems to be most effective are mentioned.

Key words: teacher of the school education system, teacher of the system of secondary professional and higher education, teaching staff, educational organization, motivational preferences, organizational culture.

Введение. В условиях стремительной трансформации всех составляющих системы образования и неуклонного роста требований к качественным характеристикам учебной и воспитательной работы проблема мотивации педагогического персонала приобретает особую актуальность. Управление данным показателем сегодня является не просто одним из инструментов повышения эффективности оказываемых услуг. Речь идёт об обеспечении устойчивого поступательного развития как конкретных организаций, так и российского образования в целом.

Соответственно, фиксируется и усложнение подходов к управлению мотивационными предпочтениями педагогического коллектива. В настоящее время, отмечают исследователи (Е.А. Дагаева, М.П. Иванова [2], М.М. Мирзоева, Р.А. Таибова [5], Е.В. Федосенко [8]), они выходят за рамки традиционных административных мер, предполагают комплексное сочетание различных стимулов и формирование поддерживающей организационной культуры.

Изложение основного материала статьи. В современной педагогике (А.А. Исакова, А.А. Батищева [4], М.М. Мирзоева, Р.А. Таибова [5]) мотивацию понимают как систему мотивов, определяющих расположенность или нерасположенность личности к тем или иным действиям, поступкам, оценкам. В плане раскрытия темы данной статьи немаловажным является и то, как эту дефиницию трактуют в психологии управления. С точки зрения специалистов в данной отрасли (А.А. Волков, О.В. Чурсинова, А.А. Ярошук [1], И.П. Иванова, Л.П. Терентьева [3]), мотивация представляет собой совокупность стимулов, которые ориентируют субъекта на выбор определённых паттернов поведения, необходимых для достижения целей профессиональной и других видов деятельности. В обоих случаях подчёркивается (И.П. Иванова, Л.П. Терентьева [3], А.А. Исакова, А.А. Батищева [4], М.М. Мирзоева, Р.А. Таибова [5]), что мотивация представляет собой один из главных компонентов структуры личности. Рассматриваемое качество оказывает определяющее воздействие на её поведение.

Соответственно, ввиду важности исследуемого феномена в деятельности педагога как личности и профессионала, его многоаспектности, прежде, чем заниматься вопросами формирования мотивационных предпочтений, необходимо осветить основные теоретические аспекты данного процесса. Современные авторы (А.А. Волков, О.В. Чурсинова, А.А. Ярошук [1], Е.В. Федосенко [8]) практически единогласно говорят о том, что сегодня он базируется на двух взаимосвязанных постулатах (Рис. 1).

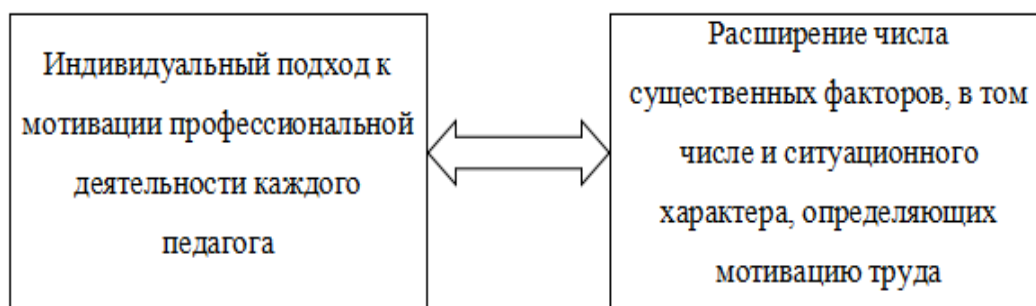


Рисунок 1. Постулаты, на которых основывается современная теория формирования мотивационных предпочтений педагогических работников

Немаловажную роль в теоретическом обосновании процесса развития мотивации у учителей и преподавателей, занятых в современных ОО, играет также дифференциация мотивов (Табл. 1).

Таблица 1

Дифференциация мотивов современного педагога

Категория	Примеры мотивов
Внешние	Общественное признание
	Заработная плата
	Карьерный рост
Внутренние	Творческая свобода
	Самореализация
	Удовлетворение ходом и результатами собственной деятельности

При этом, отмечают исследователи (А.А. Волков, О.В. Чурсинова, А.А. Ярошук [1], Е.А. Дагаева, М.П. Иванова [2]), внешние факторы характеризуются преимущественной направленностью на приобретение отсутствующих объектов и обеспечение отсутствующих условий, внутренние же – на получение удовлетворения от имеющихся. Результаты исследований, проведённых Т.В. Пылевой [6], наглядно демонстрируют: именно внутренняя мотивация обеспечивает устойчивый интерес к профессиональному развитию и высокое качество предоставляемых образовательной организацией услуг.

Далее, изыскания А.А. Волкова и его коллег [1] позволяют констатировать ряд фактов, касающихся особенностей мотивационной сферы современных педагогических работников (Табл. 2).

Таблица 2

Доминирующие мотивы педагогов

Мотивы	Процент учителей и преподавателей, для которых он является доминирующим
Получения материального вознаграждения	40
Социальный	25
Процессный	18
Достижения и идейный мотив	10
Другие	7

Приведённые в Таблице 2 данные наглядно свидетельствуют о том, что значительная часть современных педагогов ориентирована на внешние стимулы, а не на внутреннюю самореализацию или профессиональное мастерство.

Благо, сегодня известны способы, прибегая к которым руководитель ОО может на основе анализа мотивационных профилей сотрудников разрабатывать индивидуальные схемы оптимизации этого качества. В зависимости от особенностей текущей ситуации могут быть реализованы различные стратегии. Например, если среди педагогов преобладающей является потребность в безопасности, то основная стратегия руководителя должна заключаться в снижении страха и тревожности перед внедрением инноваций. При доминировании же потребности в отношении его ведущей задачей становится демонстрация значимости каждого педагога как ценного сотрудника. При ориентации подчинённых на профессиональный и карьерный рост руководитель должен найти способы связать выполнение ими конкретных задач с появлением новых или реализацией имеющихся возможностей для профессионального развития.

При этом следует учитывать позицию исследователя Е.А. Рыбиной и её коллег [7]. В соответствии с высказанными данными авторами положениями эффективность любой системы мотивации напрямую зависит от предоставляемых занятым в организации педагогам возможностей. Указанные исследователи также считают, что необходимым представляется выполнение следующих требований:

- определение характера и масштабов поощрения на основе результатов объективной оценки личного вклада каждого педагога;
- доступность, понятность критериев стимулирования для каждого сотрудника;
- учёт принципа постепенности;
- минимальная длительность временных промежутков между результатами выполнения той или иной задачи и вознаграждением за них [7].

Важно при этом сочетать материальные формы поощрения с одной стороны и нематериальные – с другой. К наиболее

существенным стимулом, подлежащим включению во вторую категорию, современные авторы (А.А. Исакова, А.А. Батищева [4], Т.В. Пылева [6]) относят: признание заслуг на уровне педагогического коллектива конкретной ОО, предоставление возможности участвовать в принятии важных решений на различных уровнях, делегирование ответственных полномочий.

Одну из ключевых ролей в мотивации педагогического персонала играет, как уже говорилось, организационная культура. Упомянутые ранее Е.А. Рыбина с соавторами [7] отмечают что действительно эффективное воздействие на мотивационную сферу педагогических работников возможно только тогда, когда достигнут приемлемый уровень такой культуры.

Данный феномен можно трактовать как систему представлений о способах профессиональной деятельности педагогов, нормах поведения, совокупности писанных и неписанных правил, запретов, ценностей, ожиданий. При этом все они с необходимостью должны разделяться, сознательно или бессознательно, большинством сотрудников ОО.

Подобно культуре любого другого объединения, отмечает Е.В. Федосенко [8], организационная культура педагогического коллектива определяется факторами, которые мы можем отнести к двум типам. Исследователи (И.П. Иванова, Л.П. Терентьева [3], Т.В. Пылева [6], Е.В. Федосенко [8]) выделяют факторы внешние, к которым относятся, например, ключевые характеристики рынка образовательных услуг и особенности региона, в котором действует ОО. В число внутренних, как правило, включают личность руководителя ОО, её миссию, цели и задачи, а также уровень квалификации педагогических работников.

Ввиду особенностей приведённой выше сущностной характеристики организационной культуры педагогического коллектива, действующего в современном образовательном учреждении, процесс её формирования играет важную роль в плане повышения качества образования за счёт всестороннего развития трудового потенциала работников. Можно, таким образом, согласиться с Е.А. Рыбиной и её соавторами [7] в том, что если в пространстве ОО сформирована сильная и целостная организационная культура, то есть такая, при которой доминирующие ценности разделяются большинством учителей (преподавателей), а в коллективе установился благоприятный морально- психологический климат, то это способствует повышению уровня мотивации педагогических работников, а, значит, и качества образования в целом.

Отсюда следует промежуточный вывод о том, что в качестве одного из ключевых условий формирования в педагогическом коллективе прогрессивных мотивационных предпочтений выступает эффективная деятельность, имеющая целью формирование целостной, сильной и непротиворечивой организационной культуры. Данный мощный инструмент должен систематически применяться руководителем ОО. Особое внимание при этом следует уделять сохранению апробированных, а также созданию новых ценностей, норм, правил, традиций, обычаев, способствующих интеграции с максимального количества педагогических работников к активному участию в реализации различных направлений развития организации.

Далее, исследователи (И.П. Иванова, Л.П. Терентьева [3], Т.В. Пылева [6]) отмечают, что эффективность формирования и организационной культуры педагогического коллектива может быть обеспечена за счёт реализации следующих управленческих действий:

- диагностика организационных управленческих решений, их анализ и последующая оценка эффективности воздействия на педагогический коллектив и других субъектов образовательной деятельности;
- систематизация наблюдений за административными, педагогическими работниками, обучающимися и их родителями (законными представителями) при проведении мониторинга деятельности ОО;
- регулярные сбор и последующая обработка объективных данных с использованием методик оценки и самооценки, психолого-педагогической диагностики, социологических опросов и анкетирования представителей всех категорий субъектов учебно-воспитательной работы;
- структурирование имеющейся и вновь поступающей информации, касающейся уровня сформированности организационной культуры;
- подготовка конкретных адресных рекомендаций для всех категорий задействованных в ОО работников, касающихся оптимизации процесса её построения;
- организация совместной деятельности исследовательской рабочей группы и руководства, ориентированной на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в соответствующих вопросах.

Реализация подобной технологии формирования и последующей оценки организационной культуры педагогического коллектива с большой вероятностью позволит повысить эффективность формирования мотивации у его представителей. Достигается это за счёт интенсификации взаимодействия между различными категориями участников образовательной деятельности, а равно и внутри них. Таким путём создаются условия оптимальные для творческого сотрудничества и развития субъектно-субъектных отношений в ходе реализации различных форм учебной и внеучебной работы.

Далее, следуя положениям Е.А. Рыбиной с соавторами [7], процесс формирования организационной культуры может быть рассмотрен как комплекс первичных механизмов, обеспечивающих целенаправленное насаждение базовых элементов культуры и вторичных, благодаря действию которых происходит их чёткое формулирование, закрепление. Рассмотрим первичные механизмы, оказывающие наиболее мощное влияние на внедрение организационной культуры (Табл. 3).

Из вторичных механизмов, известных современным учёным и практикам (И.П. Иванова, Л.П. Терентьева [3], М.М. Мирзоева, Р.А. Таибова [5], Е.В. Федосенко [8]), следует упомянуть создание атмосферы доверия, взаимопомощи и профессионального уважения в педагогическом коллективе. Реализация данного механизма по ходу педагогического процесса способствует повышению вовлеченности сотрудников в деятельность по распространению доминирующих ценностей и улучшению морально-психологического климата. Его лучше использовать в связке с упомянутым в Таблице 3 личным примером руководителя, ведь значительно сложнее будет добиться интеграции педагогов в коллектив, если административные работники не побуждают их собственными действиями.

Значимым вторичным механизмом также является предоставление учителям (преподавателям) возможностей для создания и внедрения собственных образовательных программ, участия в разработке стратегии учреждения, выбора методик и форм работы. По словам Т.В. Пылевой [6], наряду с упоминавшейся в числе механизмов первичных системой чётких инструкций и предписаний это позволит значительно снизить вероятность возникновения типовых ошибок при построении в коллективе ОО организационной культуры. Особенно хорошо предоставление соответствующих возможностей может повлиять на уровень такой культуры у педагогов дополнительного образования. Дело в том, что их деятельность изначально характеризуется как творческая и проектная. Следовательно, таким путём можно укрепить и распространить характерные для неё ценности.

Наиболее эффективные первичные механизмы формирования организационной культуры у педагогических работников современных ОО

Наименование	Особенности реализации
Соблюдение установленных критериев отбора персонала	Повышенное внимание во время привлечения учителей (преподавателей) к работе в организации, уделяемое таким параметрам, как уровень сформированности профессиональных компетенций, этические нормы, разделяемые кандидатами, позволит создать ситуацию, в которой доминирующие ценности принимаются большинством педагогов, сделать более благоприятным морально-психологический климат.
Личное поведение руководителя ОО	Своим примером глава образовательной организации может способствовать привлечению членов вверенного ему коллектива к соблюдению ведущих ценностей, норм, правил.
Система инструкций и предписаний	Позволит минимизировать вероятность возникновения типовых ошибок при построении организационной культуры.
Обоснованно сформированная система мотивации и стимулирования организационного поведения персонала	Способствует своевременному поощрению проявлений учителями (преподавателями) ответственности и самостоятельности.

Далее, эффективность работы по повышению мотивации педагогического коллектива может быть существенно повышена в случае регулярного проведения диагностики у работников соответствующей сферы. Это позволит более эффективно определять характер и масштабы поощрения педагогов, объективнее оценивая личный вклад каждого из них. Кроме того, таким путём, считают И.П. Иванова и Л.П. Терентьева [3], можно исследовать степень доступности и понятности критериев стимулирования для каждого сотрудника, при необходимости повышая их.

Эти же авторы обращают внимание на то, что профессиональная мотивация современных учителей и преподавателей во многом формируется уже на этапе подготовки по программам профильных вузов [3]. Соответственно, принципиальную важность имеет обеспечение преемственности в мотивационной политике.

Выводы. Завершая исследование мотивации современных педагогов и роли организационной культуры в процессе её становления, следует сказать о том, что данное качество представляет собой одну из главных составляющих компетентности учителя и преподавателя. Оно оказывает определяющее воздействие на его поведение как человека и профессионала.

В настоящее время известны способы, прибегая к которым руководители образовательных организаций различного уровня могут на основе анализа мотивационных профилей педагогических работников разрабатывать индивидуальные схемы повышения их мотивации. Стратегии реализации такой деятельности могут существенно варьироваться в зависимости от конкретных обстоятельств.

По ходу реализации большинства таких стратегий одну из важнейших ролей играет деятельность, направленная на повышение уровня организационной культуры педагогического коллектива. Её становление требует обращения к различным механизмам. Они, в свою очередь, могут быть разделены на первичные и вторичные. В ходе исследования мы выяснили, что механизмы, относимые к обеим этим категориям, дополняют друг друга. По этой причине руководители образовательных организаций должны помнить о необходимости их системного использования во время формирования организационной культуры своих подчинённых.

Литература:

1. Волков, А.А. Эффективное управление мотивацией педагога как условие повышения качества его профессиональной деятельности / А.А. Волков, О.В. Чурсинова, А.А. Ярошук // Гуманитарные науки. – 2020. – № 1(49). – С. 136-140
2. Дагаева, Е.А. Анализ и пути совершенствования организационной культуры общеобразовательного учреждения / Е.А. Дагаева, М.П. Иванова // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2024. – № 4(44). – С. 67-68
3. Иванова, И.П. Развитие профессиональной мотивации будущих педагогов / И.П. Иванова, Л.П. Терентьева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – С. 9-17
4. Исакова, А.А. Современные методы повышения мотивации педагогического коллектива / А.А. Исакова, А.А. Батищева // Вестник магистратуры. – 2025. – № 9-2(168). – С. 49-51
5. Мирзоева, М.М. Формирование мотивационной сферы педагога-предметника / М.М. Мирзоева, Р.А. Таибова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 292-294
6. Пылева, Т.В. Мотивация профессиональной деятельности педагога дополнительного образования / Т.В. Пылева // Научное обозрение. Психологические науки. – 2022. – № 1. – С. 42-55
7. Система мотивации и мотивирования персонала образовательной организации / Е.А. Рыбина, А.И. Торопова, А.И. Семененко [и др.] // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 7. – С. 18-23
8. Федосенко, Е.В. Мотивационные аспекты повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного в Узбекистане / Е.В. Федосенко // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 213-217

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Аргунова Нина Васильевна

Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат физико-математических наук, доцент Попова Алена Михайловна

Институт математики и информатики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ТРЕУГОЛЬНИК» В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме методики преподавания геометрии в условиях обновленных федеральных государственных образовательных стандартов, предполагающих уровневое обучение математике в основной школе. Целью работы является сравнительный анализ изучения темы «Треугольник» на базовом и углубленном уровнях, а также характеристика методических приемов, способствующих достижению образовательных результатов. В статье рассматриваются различные подходы к определению треугольника в школьных учебниках и прослеживается логика построения курса геометрии «по спирали». Особое внимание уделяется сравнительному анализу содержания и глубины проработки материала на разных уровнях обучения в 7, 8 и 9 классах. Авторы подчеркивают, что на базовом уровне акцент делается на репродуктивную и алгоритмическую деятельность, в то время как углубленный уровень требует исследовательского и доказательного подхода. В работе представлен подробный разбор геометрических задач различной сложности, демонстрирующих методические приемы, необходимые для работы с учащимися, выбравшими углубленный уровень. На конкретных примерах показана важность анализа условия, выбора рационального метода решения и последующего изучения найденного решения. Делается вывод, что различия в уровнях обучения должны закладываться не в количестве задач, а в качестве их теоретической проработки и характере учебной деятельности.

Ключевые слова: методика преподавания геометрии, треугольник, дифференциация обучения, базовый уровень, углубленный уровень, ФГОС ООО, решение задач, геометрическое мышление.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of teaching geometry in the context of the updated federal state educational standards, which provide for level-based teaching of mathematics in secondary schools. The purpose of the work is to conduct a comparative analysis of the study of the topic «Triangle» at the basic and advanced levels, as well as to characterize the methodological approaches that contribute to achieving educational results. The article examines various approaches to defining a triangle in school textbooks and traces the logic of constructing a «spiral» geometry course. Special attention is given to a comparative analysis of the content and depth of study at different levels of education in grades 7, 8, and 9. The author emphasizes that at the basic level, the focus is on reproductive and algorithmic activities, while the advanced level requires a research and evidence-based approach. The paper provides a detailed analysis of geometric problems of various complexities, demonstrating.

Key words: methods of teaching geometry, triangle, differentiation of learning, basic level, advanced level, FSES BGE, problem solving, geometric thinking.

Введение. Современный этап развития российского образования характеризуется фундаментальными изменениями нормативных оснований и содержательных приоритетов школьного математического образования. Введение и поэтапное внедрение обновленных федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) основного общего и среднего общего образования задают новый вектор подготовки педагогических кадров. В этих условиях проблема совершенствования системы подготовки учителей математики приобретает особую актуальность, обусловленную несколькими взаимосвязанными факторами: обновленные ФГОС предъявляют принципиально новые требования к профессиональной компетентности учителя математики, который обязан не только владеть фундаментальными предметными знаниями, но и уметь проектировать образовательный процесс с учетом требований перехода к уровневой математической подготовке в школе с 7 класса. Таким образом, возникает, способных эффективно работать в условиях обновленных стандартов и уровневой дифференциации школьного математического образования.

Изучение геометрических фигур и их свойств является фундаментом школьного курса математики. Треугольник, как простейший и важнейший многоугольник, занимает центральное место в планиметрии. С введением обновленных ФГОС перед учителем ставится задача не просто трансляции знаний, а формирования у обучающихся различных компетенций, причем содержание и требования к результатам дифференцируются в зависимости от выбранного уровня изучения – базового или углубленного [8]. Это делает актуальным исследование методических особенностей преподавания конкретных тем, в частности, темы «Треугольник», в новых условиях.

Цель данной статьи – представить сравнительный анализ изучения треугольников и их свойств на базовом и углубленном уровнях в основной школе и охарактеризовать методические приемы работы с задачами, способствующие достижению образовательных результатов на каждом из уровней.

Изложение основного материала статьи. Треугольник традиционно рассматривается как базис геометрической подготовки: на его примере формируются представления о геометрических фигурах, свойствах, признаках равенства и подобия, вводятся элементы тригонометрии и методы решения задач. В условиях уровневой дифференциации именно тема «Треугольники» позволяет наиболее ярко реализовать вариативность обучения: на базовом уровне достаточно сформировать представление о свойствах и навыки решения типовых задач, тогда как на углубленном уровне требуется доказательство сложных теорем, решение нестандартных задач.

В геометрии существуют различные подходы к определению треугольника, что находит отражение и в школьных учебниках. Можно выделить три основных подхода. Первый – через геометрические преобразования, где треугольник задается как множество точек, ограниченных тремя отрезками, а равенство фигур определяется через понятие «конгруэнтности» [2]. Второй – конструктивный, где треугольник «собирается» из трех точек и соединяющих их отрезков [6]. Третий подход, реализованный в учебнике Л.С. Атанасяна, рассматривает треугольник как частный случай многоугольника, т.е. как целостную фигуру, включающую не только границу (ломаная линия из трех отрезков), но и внутреннюю область. Такой подход является наиболее доступным для восприятия учащихся 7 класса и логично вводит понятие площади треугольника на более поздних этапах [3, С. 29].

В диссертации В.В. Орлова разработаны теоретические основы построения школьного курса геометрии. Работа обосновывает принципы отбора содержания и структурирования материала, что является теоретической базой для дифференциации обучения на базовом и углубленном уровнях [5]. В исследовании М.С. Митеновой раскрыты основные

принципы методики обучения геометрии [4].

Анализ Федеральной рабочей программы показывает, что изучение треугольника строится по спирали: от интуитивных представлений к строгим доказательствам, от качественного сравнения к количественным измерениям, а затем к синтезу знаний в сложных геометрических конфигурациях. Эта логика прослеживается как на базовом, так и на углубленном уровнях, однако содержательное наполнение и глубина проработки материала на этих уровнях принципиально различаются.

Изучение геометрии на базовом уровне ориентировано на формирование у обучающихся универсальной геометрической грамотности. Здесь геометрия рассматривается, прежде всего, как практический инструмент познания мира, доступный и полезный для всех. В противоположность этому углубленный уровень ставит перед собой задачу формирования научного типа математического мышления, предполагающего способность к абстрактному рассуждению, логическому выводу и строгому доказательству. Этот курс готовит обучающихся не столько к применению готовых алгоритмов, сколько к самостоятельному конструированию математических знаний, что особенно важно для будущих специалистов в естественнонаучных, инженерных и исследовательских областях [8].

Рассмотрим эти различия в динамике по классам. В 7 классе при изучении признаков равенства треугольников на базовом уровне они подаются как правила, которые нужно запомнить и применять. Доказательство часто носит иллюстративный характер. На углубленном уровне признаки становятся объектом строгого логического анализа, уделяется внимание структуре теоремы и взаимосвязи прямых и обратных утверждений. Свойства равнобедренного треугольника на углубленном уровне раскрываются через осевую симметрию, что делает это преобразование универсальным методом доказательства.

В 8 классе наиболее контрастно различия проявляются при изучении темы «Площадь». Базовый курс делает акцент на вычислительной стороне: формулы площади треугольника и их отработка в задачах. Углубленный же курс начинается с теоретических оснований – свойств площади как функции, что позволяет логически выводить формулы, а не просто их заучивать [6]. При изучении теоремы Пифагора на углубленном уровне добавляется важный блок о пропорциональных отрезках в прямоугольном треугольнике, превращая его в разветвленную теоретическую систему. Введение тригонометрических функций здесь происходит только для острых углов, тогда как на углубленном уровне они определяются и для тупых углов, закладывая основы универсального математического аппарата.

В 9 классе на базовом уровне изучение теорем косинусов и синусов завершается решением треугольников – прикладной задачей нахождения всех элементов по известным данным. Углубленный уровень включает в себя принципиально новые блоки: вывод формулы Герона, теоремы Чевы и Менелая, понятие гомотетии. Как отмечается в некоторых исследованиях, теоремы Чевы и Менелая, будучи мощным инструментом решения планиметрических задач, не всегда входят в основной курс, но являются неотъемлемой частью углубленной подготовки.

Таким образом, характер учебной деятельности на базовом уровне делает акцент на репродуктивных и алгоритмизированных действиях (распознавание, формулирование, построение по образцу), формируя умение следовать инструкции, тогда как углубленный уровень смещает акцент на деятельность аналитическую, доказательную и творческую («доказывать», «выводить», «исследовать», «конструировать»), что формирует логическое мышление, способность к абстрагированию и системному анализу, а цифровые ресурсы здесь используются не для пассивного просмотра, а для активного моделирования и проверки гипотез.

В этом контексте принципиально меняется роль и место задачи в образовательном процессе. Если при традиционном подходе решение задач часто рассматривалось как способ закрепления теоретического материала и отработки алгоритмических навыков, то в современных условиях внимание акцентируется на обучении общим приемам и стратегиям поиска решения, а не только воспроизведению готовых алгоритмов. Это предполагает формирование у обучающихся способности к анализу условия, выдвижению гипотез, построению и проверке математических моделей.

В своей работе О.В. Шабашова подчеркивает, что успешное освоение школьниками более сложных уровней планиметрических задач обеспечивается системным овладением методами их решения [9]. Н.Г. Уляшова акцентирует внимание на этапе анализа геометрической задачи, который позволяет «увидеть ту или иную зависимость» [7]. В исследовании Е.В. Ворущило-Звездинской подчеркивается важность обучения приемам поиска решения задачи [1].

Представим анализ решения задач и покажем, что успешное решение геометрических задач алгебраическим методом зависит от удачного выбора опорного элемента при составлении уравнения (или системы уравнений). Данную задачу можно рассматривать на углубленном уровне после изучения теоремы Пифагора, теоремы о биссектрисе, элементов тригонометрии прямоугольного треугольника.

Пример 1. В прямоугольном треугольнике гипотенуза равна c , а биссектриса одного из острых углов равна $\frac{c\sqrt{3}}{3}$. Найти катеты.

Анализ условия позволяет выделить выявить неявные условия (следствия): острые углы в сумме 90° ; биссектриса делит угол пополам и противоположную сторону пропорционально прилежащим сторонам; из длины биссектрисы следует некоторое соотношение между элементами треугольника.

При поиске решения можно предложить обучающимся попытаться составить алгебраическую систему (первый способ). И при решении обнаружить трудности: слишком много неизвестных, сложная система.

1 способ. Положим $AC = x$, $BC = y$, $CD = z$. Тогда применив теорему Пифагора к треугольникам ABC и ADC получим

два уравнения $x^2 + y^2 = c^2$ и $x^2 + z^2 = \left(\frac{c\sqrt{3}}{3}\right)^2$. Кроме того, по теореме о биссектрисе треугольника имеем $\frac{AC}{AB} = \frac{CD}{DB}$, т.е. $\frac{x}{c} = \frac{z}{y-z}$.

В результате получили систему трех уравнений с тремя переменными, решение которой сопряжено значительными алгебраическими трудностями. Выберем другой путь решения.

Поставить проблему: «Можно ли выбрать одну переменную так, чтобы выразить все через нее?». Подвести к идее введения угла.

2 способ. Положим $\angle CAD = \angle BAD = x$. Составим уравнение, используя отрезок AC как опорный элемент. Из треугольника ABC находим $AC = c \cdot \cos 2x$, из треугольника ACD имеем $AC = \frac{c\sqrt{3}}{3} \cdot \cos x$. Приравняв эти выражения, получим

тригонометрическое уравнение $c \cdot \cos 2x = \frac{c\sqrt{3}}{3} \cdot \cos x$. Решим это уравнение $\sqrt{3} \cdot \cos 2x = \cos x$, $2\sqrt{3} \cdot \cos^2 x - \cos x - \sqrt{3} = 0$.

Откуда $\cos x = \frac{\sqrt{3}}{2}$ или $\cos x = -\frac{\sqrt{3}}{3}$. Так как по смыслу задачи $\cos x > 0$, то получим $\cos x = \frac{\sqrt{3}}{2}$. Значит $\angle BAD = 30^\circ$, а

$\angle BAC = 60^\circ$. Тогда получим $AC = \frac{c}{2}$, $BC = \frac{c\sqrt{3}}{2}$.

При изучении найденного решения можно обсудить следующие вопросы: Какие два подхода к решению мы рассмотрели? Почему второй подход оказался проще? Чему нас учит эта задача? (Анализировать условие, искать рациональную замену переменной, не бояться тригонометрии). Какую роль сыграл выбор «опорного элемента»? Решение этой задачи позволяет обсудить культуру выбора метода, корректность геометрических построений, связь алгебры и геометрии и роль тригонометрии в решении планиметрических задач.

Следующий пример на доказательство геометрического неравенства демонстрирует связь геометрии и алгебры. Можно его дать после изучения площади треугольника, формулы Герона, вписанной окружности и неравенства Коши при преобразовании алгебраических выражений.

Пример 2. Докажите, что в любом треугольнике имеет место неравенство $p^2 \geq 27r^2$, где p – полупериметр треугольника, r – радиус вписанной окружности.

Анализ условия позволяет выделить выявив неясные условия: площадь треугольника выражается через полупериметр и радиус вписанной окружности $S = pr$ и формулу Герона. Ключевая идея: связать p и r через площадь, а площадь – через произведение $(p-a)(p-b)(p-c)$, к которому применить неравенство Коши.

При создании проблемной ситуации можно задать вопрос: «Можно ли оценить радиус вписанной окружности через полупериметр?» При поиске решения обсудить вопросы «Какие величины связывают p и r ? (Площадь $S = pr$)», «Как связаны стороны и полупериметр? (Формула Герона)», «Как оценить произведение $(p-a)(p-b)(p-c)$?».

Осуществление решения. Воспользуемся известным фактом, что среднее арифметическое положительных чисел не меньше их среднего геометрического. Поэтому $\frac{(p-a) + (p-b) + (p-c)}{3} \geq \sqrt[3]{(p-a)(p-b)(p-c)}$ или

$\frac{3p - (a+b+c)}{3} \geq \sqrt[3]{(p-a)(p-b)(p-c)}$. Но так как площадь треугольника $S = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)} = pr$ и $a+b+c = 2p$, то

$\frac{3p-2p}{3} \geq \sqrt[3]{\frac{S^2}{p}} = \sqrt[3]{\frac{p^2 r^2}{p}} = \sqrt[3]{pr^2}$, т.е. $\frac{p}{3} \geq \sqrt[3]{pr^2}$ или $\frac{p^3}{27} \geq pr^2$. Откуда после сокращения получим $p^2 \geq 27r^2$. Что требовалось доказать.

На этапе изучения найденного решения можно обучающимся задать вопросы: Почему неравенство строгое? Когда достигается равенство? Можно ли доказать это неравенство иначе? Какие два основных компонента (геометрический и алгебраический) объединены в этом доказательстве? Какую роль в доказательстве сыграла формула Герона? Почему неравенство Коши оказалось подходящим инструментом? Можно ли было обойтись без формулы Герона?

Следующий пример демонстрирует неоднозначность условия (средняя линия не указана явно) и необходимость перебора случаев. В данном случае ключевую роль играет грамотный анализ условия задачи, который должен учить анализировать различные геометрические конфигурации.

Пример 3. Площадь треугольника ABC равна 8. MN – средняя линия. Найдите площадь треугольника CMN .

Анализ условия должен выявить неясные элементы и неоднозначность: в треугольнике можно провести три средние линии; вершина C – общая вершина искомого треугольника, поэтому если $MN \parallel AB$, то C – общая вершина исходного и малого треугольников; если $MN \parallel BC$, то N – середина AB , M – середина AC , треугольник CMN примыкает к вершине C ; если $MN \parallel AC$, ситуация симметрична предыдущей (меняются ролями A и C).

При анализе неоднозначности можно задать вопрос: «Однозначно ли определено положение точек M и N ?» Затем выяснит, что средних линий в треугольнике три и предложить изобразить все три случая.

При поиске решения для каждого случая необходимо найти способ вычисления площади. Для этого вспомнить определение и свойство средней линии треугольника (параллельность, равенство половин стороны); свойство медианы (деление площади пополам); отношение площадей подобных треугольников.

Осуществление решения. При решении данной задачи неоднозначность состоит в выборе средней линии. Рассмотрим три случая.

1) $MN \parallel BC$. Так как CN – медиана треугольника ABC , то $S_{ANC} = \frac{1}{2} S_{ABC} = \frac{1}{2} \cdot 8 = 4$. MN – медиана треугольника AMC , поэтому $S_{CMN} = \frac{1}{2} S_{ANC} = \frac{1}{2} \cdot 4 = 2$.

2) $MN \parallel AC$. В этом случае решение аналогично предыдущему.

3) $MN \parallel AB$. Треугольники CMN и ABC подобны. Тогда $S_{CMN} = \left(\frac{1}{2}\right)^2 S_{ABC} = \frac{1}{4} \cdot 8 = 2$.

На этапе изучения найденного решения можно задать следующие вопросы: Какие два различных геометрических свойства мы использовали для нахождения площади? Можно ли было решить задачу, не перебирая случаи? (Можно доказать, что вершина C и средняя линия MN всегда образуют треугольник площадью $1/4$ от исходной.) Почему ответ не зависит от того, какая именно средняя линия проведена?

Представленные примеры показывают, что на углубленном уровне работа с задачей не заканчивается получением ответа, а переходит в фазу изучения найденного решения: обсуждение других способов, границ применимости метода, обобщение полученного результата.

Выводы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что тема «Треугольник» обладает огромным дидактическим потенциалом для реализации уровневого подхода в обучении геометрии. Различия между базовым и углубленным уровнями должны закладываться не в количестве решаемых задач, а в качестве их теоретической проработки, в логике построения курса и в характере учебной деятельности – от алгоритмической на базовом уровне до исследовательской и доказательной на углубленном. Достижение образовательных результатов на базовом уровне обеспечивается методическими приемами, направленными на усвоение и воспроизведение: работа с готовыми чертежами, алгоритмические предписания, классификация типовых задач. Формирование результатов на углубленном уровне требует использования приемов, стимулирующих поисковую активность.

Литература:

1. Ворушило-Звежинская, Е.В. Сущность понятий «обучение решению геометрических задач» и «обучение поиску решения геометрической задачи» / Е.В. Ворушило-Звежинская, Л.Л. Тухолок // Физико-математическое образование: традиции, инновации, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26-27 октября 2023 г. – Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2023. – С. 35-38
2. Геометрия. 6 класс: учеб. пособие для 6 кл. сред. школы / А.Н. Колмогоров [и др.]; под ред. А.Н. Колмогорова. – Москва: Просвещение, 1977. – 128 с.
3. Математика. Геометрия: 7-9 классы: базовый уровень: учебник / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев [и др.]. – Москва: Просвещение, 2023. – 416 с.
4. Митенева, С.Ф. Принципы методической системы обучения геометрии / С.Ф. Митенева // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 1(57). – С. 3-11
5. Орлов, В.В. Построение основного курса геометрии общеобразовательной школы в концепции личностно ориентированного обучения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Орлов Владимир Викторович. – Санкт-Петербург, 2000. – 340 с.
6. Погорелов, А.В. Геометрия: учебник для 7-9 классов общеобразовательных учреждений / А.В. Погорелов. – Москва: Просвещение, 2022. – 241 с.
7. Уляшова, Н.Г. О некоторых вопросах методики обучения геометрии в подготовке будущих учителей / Н.Г. Уляшова // Математическая подготовка в школе и вузе: содержание и технологии: материалы 43-го Междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов, Сыктывкар, 26-28 сентября 2024 г. – Сыктывкар: Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, 2024. – С. 83-88
8. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Математика» (базовый и углубленный уровни) для 7-9 классов образовательных организаций. – Москва: Министерство просвещения РФ, 2023.
9. Шабашова, О.В. Методологические аспекты обучения решению планиметрических задач / О.В. Шабашова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 1(22). – С. 227-230

Педагогика

УДК 37.01

кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна

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

старший преподаватель Гаврикова Юлия Александровна

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

кандидат филологических наук, доцент Гецкина Инна Борисовна

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

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Эмоциональное выгорание является одной из основных причин, по которой учителя оставляют свою профессию. Это крайняя форма хронического стресса, который сопровождается апатией и отрешенностью. Оно может затронуть любого учителя, независимо от того, насколько он опытен или увлечен своей работой. Существуют различные факторы, предопределяющие появление эмоционального выгорания и разные степени подверженности. Поэтому так важно узнать причины и предпринять все необходимые меры для профилактики и предотвращения эмоционального выгорания. В статье изучены и выявлены основные факторы, влияющие на возникновение эмоционального выгорания. Самоэффективность является ключевым элементом мотивации в профессии учителя. Сомнения в эффективности профессиональной деятельности приводит к эмоциональному выгоранию. Основными факторами эмоционального выгорания принято считать: индивидуальные факторы, социальные факторы и административные факторы. К каждому типу факторов могут быть применены определенные стратегии предотвращения и профилактики эмоционального выгорания.

Ключевые слова: образование, педагог, эмоциональное выгорание, профилактика эмоционального выгорания, стрессоустойчивость.

Annotation. Emotional burnout is one of the main reasons why teachers leave their profession. This is an extreme form of chronic stress, which is accompanied by apathy and detachment. It can affect any teacher, no matter how experienced or passionate they are about their work. There are various factors that determine the appearance of emotional burnout and different degrees of exposure. That is why it is so important to find out the causes and take all necessary measures to prevent emotional burnout. The article examines and identifies the main factors influencing the occurrence of emotional burnout. Self-efficacy is a key element of motivation in the teaching profession. Doubts about the effectiveness of professional activity leads to emotional burnout. The main factors of emotional burnout include: individual factors, social factors and administrative factors. Specific strategies for preventing burnout can be applied to each type of factor.

Key words: education, teacher, emotional burnout, prevention of emotional burnout, stress tolerance.

Введение. Многие исследователи исходят из того, что мотивация учителя напрямую влияет на мотивацию и успеваемость учащихся. Предпосылка, на которой основано это предположение, заключается в том, что мотивация может передаваться от одного человека к другому. Передача энтузиазма от учителя необходима для поддержания и повышения мотивации учащихся. В свою очередь, мотивация учащихся необходима для того, чтобы обучение состоялось, а мотивация учителя усиливалась мотивацией и достижениями учеников [1; 2; 7]. Мотивация учителя в большинстве случаев упоминается в связи с удовлетворенностью, поскольку они дополняют друг друга. Мотивация обычно понимается как тип стимула к поведению, а удовлетворение – как продукт поведения. Однако можно сказать, что оба они связаны и влияют друг на друга. Эмоциональное выгорание – психологический синдром, который возникает у людей, чья профессия непосредственно включает в себя коммуникацию с другими людьми, из-за множества различных факторов и сопровождается апатией, потерей мотивации и интереса к работе и жизни, депрессией. Хотя понятие эмоциональное выгорание достаточно подробно изучено, но с каждым годом приобретает большую значимость [3; 4]. Эмоциональное выгорание в профессии учителя имеет важное значение в сфере образования.

Цель исследования заключается в изучении основных факторов, влияющих на возникновение эмоционального

выгорания в профессии педагога. В исследовании изучается понятие эмоциональное выгорание, его стадии и определяются основные факторы, влияющие на работу педагога.

Изложение основного материала статьи. Под эмоциональным выгоранием понимается состояние хронической усталости, физического и эмоционального истощения, депрессии, вызванное работой, на которой не получается реализовать амбиции или получить желаемое вознаграждение [8].

Выгорание может привести ко многим психологическим и физическим проблемам. Психологические проблемы включают неудовлетворенность, конфликтность, неопределенность, чрезмерную требовательность, перегрузку, неспособность выполнять работу, прогулы, отсутствие мотивации. К физическим проблемам относятся такие, как головная боль, нарушения сна, мышечные боли, раздражительность, усталость, гипертония и инфаркт миокарда [9].

Эмоциональное выгорание имеет схожие симптомы и поведенческие реакции с другими психическими дисфункциями, например, с депрессией. Поэтому важно различать эти понятия. Эмоциональное выгорание связано с работой и возникает из-за негативных факторов, имеющихся на работе. Депрессия же может быть подвергнут каждый, как работающий человек, так и нет. Она возникает во всех сферах человеческой жизни.

Еще одним фактором, который связан с выгоранием, является тревога. Тревога – это распространенное психологическое состояние, которое действует как защитный фактор от угрожающих ситуаций. Однако длительная тревога может привести к психологическому дистрессу, влияющему на повседневное функционирование человека [7; 9]. Тревогу подразделяют на личностную и ситуационную. Личностная тревожность представляет собой устойчивую характеристику индивида и степень восприятия им стрессовых ситуаций как угрожающих, т.е. склонность человека к тревожности. Ситуационная тревога – это реакция человека на ситуацию после того, как он оценил ее как угрожающую. То есть склонность человека к тревоге отражает личностную тревожность, тогда как ситуационная тревожность является реакцией после того, как ситуация была оценена как угрожающая. Некоторые исследователи предполагают, что профессиональный стресс на самом деле может быть фактором риска симптомов тревоги [6; 7]. Было обнаружено, что эмоциональное истощение и цинизм положительно связаны с симптомами тревоги, тогда как профессиональная эффективность отрицательно. Так, чем более эмоционально истощенным, циничным и менее эффективным в своей работе человек себя чувствует, тем более тревожным он будет. Также исследование обнаруживает, что симптомы эмоционального выгорания и тревоги значительно коррелируют друг с другом. Самая сильная связь существует между тревогой и эмоциональным истощением. Взаимодействие между рабочими ситуациями и личностями людей создает состояние тревоги и, в более широком смысле, способствует возникновению эмоционального выгорания.

Х. Фрейденбергом была разработана 12-ти уровневая модель, которая помогает распознать стадии эмоционального выгорания у людей, чтобы вовремя оказать нужную психологическую или медицинскую помощь. Данная модель дополнена И. Боргом, который разработал фасетный анализ и отобрал распространенные утверждения, которые высказывали люди на определенной стадии эмоционального выгорания [6; 8]. Первая стадия – навязчивое желание показать себя. Эта стадия характеризуется чрезмерными амбициями и стремлению к перфекционизму. Людей, находящихся на этой стадии, преследует навязчивая мысль о том, что они не демонстрируют в работе 100% того, что умеют. Вторая стадия – нужно усерднее работать. Чувства о необходимости усердно работать преувеличены. Все обязанности выполняются самостоятельно и как можно скорее. Людям трудно делегировать поставленные задачи. Часто задания делаются опрометчиво. Третья стадия – пренебрежение потребностями. Сложные ситуации на работе воспринимаются, как нормальные. Социальные потребности уходят на второй план. Образ жизни становится более нездоровым. Начинают проявляться первые ошибки при работе. Четвертая стадия – смещение конфликтов. Конфликты с коллегами или родными становятся частым явлением. Забываются назначенные когда-то встречи и откладывается выполнение дел. Пятая стадия – переосмысление ценностей. Люди становятся бесчувственными и эмоционально индифферентными, а также жестокими и расчетливыми. Личный кругозор сужается. Шестая стадия – отрицание проблем. Люди становятся все более циничными и ожесточенными, отстраняются от внешнего мира. В их поведении преобладают нетерпение, скрытая или явная агрессия, наблюдается упадок сил и жалобы на физическое состояние. Седьмая стадия – отстранение, непринятие критики. Присутствует чувство потери ориентации и беспомощности. Восьмая стадия – изменения в поведении. Обязанности на работе воспринимаются, как бремя. Присутствуют попытки отклонения обязанностей. Девятая стадия – деперсонализация. На этой стадии люди чувствуют себя машинами, которые должны функционировать. Они считают свою жизнь бессмысленной. Начинают пренебрегать собственным здоровьем. Десятая стадия – внутренняя пустота. Люди чувствуют себя полностью подавленными, бесполезными, истощенными, охваченными паникой. Одиннадцатая стадия – депрессия. Эта стадия характеризуется глубоким отчаянием, истощением. Двенадцатая стадия – синдром эмоционального выгорания. На этом этапе происходит физический, психический и эмоциональный коллапс.

Согласно К. Маслач, эмоциональное выгорание представляет собой эмоциональное истощение, обесценивание эффективности и деперсонализацию. Люди чувствуют себя истощенно и не могут выполнять свои обязанности. Основными источниками истощения является перенапряжение на работе или конфликтные ситуации в рабочем коллективе. Деперсонализация характеризуется чувствами незаинтересованности или пресыщенности своей работы. Появляется отстранённое и циничное отношение к своим обязанностям. Личные достижения – уменьшение личных достижений относится к снижению чувства компетентности и продуктивности на работе. Неспособность справиться с рабочими обязанностями, усугубляемая отсутствием поддержки коллег или руководства, приводит к неадекватной оценке своих способностей и отказом от работы в связи с неуверенностью в своих силах [9].

Проблеме эмоционального выгорания наиболее часто подвержены профессии, которые ориентированы на работу с людьми: социальные услуги, образование и здравоохранение. В этих профессиях постоянно требуется интенсивный уровень личностного и эмоционального контакта. Более того организационная среда для таких рабочих мест формируется различными политическими, социальными и экономическими факторами (такими как сокращение финансирования, политические ограничения), которые приводят к условиям работы с высокими требованиями и низкой оплатой труда. Это особенно актуально для сотрудников, работающих в образовательных учреждениях.

Профессия педагога входит в число одной из самых эмоционально напряженных. Есть множество факторов, которые способствуют развитию напряжения и усиливают тревогу.

1) Индивидуальные факторы. Стрессоры могут зависеть от ситуации, в которой находится учитель в школе, но они также происходят из его собственных взглядов на мир и того, как он справляется с успехами и неудачами. Неудовлетворенность на личном уровне связана с несоответствием между целями учителя и его фактическими достижениями. Если не удастся достичь определенной цели, наступает разочарование. Когда подобные переживания накапливаются продолжительное время, это меняет степень удовлетворенности своей работой. Исследования обнаруживают, что на личном уровне выгорание лучше всего определяется самооценкой учителя, его счастьем в школьном коллективе и тем, насколько он удовлетворен своей работой. Чувства удовлетворенности и гордости за свои достижения, помогают учителям смотреть на свою профессию с позитивной стороны [5].

2) Социальные факторы. Социальные факторы происходят из внешних источников, таких как взаимоотношения с персоналом, коллегами и учениками. Конфликты и неэффективное общение между преподавателями являются одним из основных факторов, препятствующих поддержанию успеха в классе. Как и на любом рабочем месте, враждебность или апатия между коллегами могут привести к тому, что все вовлеченные стороны будут непродуктивны. Если учитель не чувствует себя комфортно, общаясь с другими сотрудниками, у него не будет поддержки в вопросе о том, как справляться со стрессовыми ситуациями. Без этой помощи учитель может быть охвачен тревогой и ощутить эмоциональное выгорание, когда всего этого можно было бы избежать, поговорив с коллегами, уже побывавшим в подобных ситуациях. Усилить стресс может поведение учащихся. Эффективные стратегии управления поведением являются ключом к поддержанию порядка в классе. Стоит отметить, когда учителям, которые испытывали затруднения в классе, была оказана социальная поддержка, они почувствовали улучшение симптомов эмоционального выгорания и положительно отреагировали на стрессовые ситуации. Независимо от специальности учителя, необходима социальная поддержка, чтобы эффективно работать в классе и предотвращать симптомы эмоционального выгорания [3].

3) Административные факторы.

Административные ресурсы способны уменьшить возможные стрессоры. Однако, когда эта поддержка недоступна или неэффективна, существует риск усугубления эффекта симптомов эмоционального выгорания. Одним из основных факторов выгорания является недостаточный объем административной поддержки, предлагаемой отдельным учителям. Административная поддержка также распространяется на наличие ресурсов, а отсутствие таких ресурсов способствует тому, что учителя испытывают симптомы эмоционального выгорания. Отсутствие возможности принимать решения, влияющие на процесс преподавания, может иметь негативные последствия для эмоционального благополучия.

Стратегии предотвращения и профилактики.

Существуют определенные стратегии и меры поддержки, которые помогают учителям лучше подготовиться к стрессам, связанным с преподаванием, что, в свою очередь, снижает процент возникновения эмоционального выгорания. Основываясь на трех основных симптомах выгорания (эмоциональное истощение, личные достижения и деперсонализация), меры и стратегии нацелены на индивидуальную и социальную сферы, а также программы обучения и подготовки учителей. Вместе эти стратегии помогают избежать наиболее опасные факторы, вызывающие выгорание.

1) Индивидуальные стратегии.

Учителя изучают более эффективные стратегии борьбы с любым типом стресса, с которым они сталкиваются. Они могут повысить свою устойчивость к педагогическим стрессам, принимая участие в наставнических и консультационных встречах. Эти встречи помогут найти баланс в принятии решений, которые повлияют на большие успехи в улучшении личных достижений и снижении эмоционального истощения [4; 5]. К ослаблению симптомов выгорания используются стратегии осознанности. Такие стратегии часто раскрываются во время курсов и семинаров и всегда направлены на повышение осведомленности человека о том, как стресс влияет на организм.

2) Административные стратегии.

Поддержка, оказываемая администрацией является одним из наиболее эффективных мер по снижению эмоционального выгорания учителей. Отношения между администрацией и учителями особенно важны, когда речь идет о выгорании. Вмешательство, которое руководство может осуществлять, а также взаимодействие с персоналом влияют на степень удовлетворенности. Удовлетворенность учителей, в свою очередь, напрямую влияет на то, насколько тяжело они переживают стрессовые ситуации. Известно, что учителя, которые удовлетворены решениями и степенью поддержки, оказываемой школьной администрацией, демонстрируют более позитивное отношение к своей профессии [1; 2].

Для создания благоприятной рабочей среды администрация может назначать соответствующие и выполнимые учебные задачи, поощрять сотрудничество с коллегами и обеспечивать дополнительное обучение и поддержку, в частности, для новых учителей.

Выводы. Эмоциональное выгорание определяется, как психологический синдром эмоционального истощения, деперсонализации и снижения личных достижений. Эмоциональное истощение – чувство эмоционального напряжения или истощения эмоциональных ресурсов. Профессия педагога подвержена нервным напряжениям, эмоциональными перегрузками, связанными с высоким темпом и объемом работ. Предложение мер профилактики и противодействия эмоциональному выгоранию будет успешно, когда определены основные факторы эмоционального выгорания у педагогов.

Литература:

1. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург: Сударыня, 1999. – 28 с.
2. Лебедева, О.В. Мотивация выбора ранней профессионализации в инженерно-технологической сфере выпускников общего и среднего профессионального образования / О.В. Лебедева, Е.М. Кочнева, Н.Н. Куимова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – 9 с.
3. Литвинюк, А.А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности / А.А. Литвинюк. – Москва: Юрайт, 2014. – 398 с.
4. Патяева, Е.Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение / Е.Ю. Патяева // Современная психология мотивации. – Москва: Смысл, 2002. – 342 с.
5. Херцберг, Ф. Побуждение к труду и производственная мотивация / Ф. Херцберг, М.У. Майнер // Социологические исследования. – 1990. – № 1. – С. 122-131
6. Borg, I. Facet Theory: Form and Content (Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences) / I. Borg, S. Shye. – Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 1995. – 216 p.
7. Dinham, S. A three domain model of teacher and school executive career satisfaction / S. Dinham, C. Scott // Journal of Educational Administration. – 1998. – Vol. 36. – № 4. – P. 362-378
8. Freudenberger, H.J. Burn-out: The high cost of high achievement. What it is and how to survive it / H.J. Freudenberger, G. Richelson. – Bantam, Garden City: NYC, 1980. – 244 p.
9. Maslach, C. Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration / C. Maslach, M.P. Leiter, S.E. Jackson // Journal of Organizational Behaviour. – 2012. – Vol. 33. – P. 296-300

УДК 373.55

кандидат сельскохозяйственных наук Арюкова Екатерина АлександровнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);**кандидат педагогических наук Ляпина Ольга Анатольевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);**старший преподаватель Каменева Юлия Федоровна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

МЕТОДИКА ПРОФОРИЕНТАЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЛАСТИ БИОЛОГИИ И ХИМИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема недостаточной осознанности профессионального выбора у старшеклассников при изучении биологии и химии. Обосновывается необходимость разработки эффективной методики профориентационной работы во внеурочной деятельности для формирования готовности обучающихся к осознанному выбору профессий естественнонаучного профиля. Целью исследования является теоретическое обоснование, разработка и апробация методики профориентации в рамках внеурочной деятельности по биологии и химии для учащихся 10-11 классов. В работе раскрываются дидактические возможности интеграции исследовательского, проектного и практико-ориентированного подходов, способствующих углублению представлений о профессиональной деятельности в биолого-химической сфере. Описываются конкретные приемы реализации авторской программы «Биолого-химическая профессия: твой выбор», включающей систему профессиональных проб, лабораторных занятий и встреч со специалистами. Особое внимание уделяется формированию у обучающихся умений применять предметные знания в профессиональном контексте и проектировать индивидуальную образовательную траекторию. Авторы предлагают практические рекомендации по поэтапному внедрению профориентационной методики в систему внеурочной деятельности. Доказывается, что систематическое использование разработанной методики способствует не только углублению предметных знаний по биологии и химии, но и формированию профориентационной готовности старшеклассников. Статья адресована учителям биологии и химии, методистам, педагогам дополнительного образования и студентам педагогических вузов. Представленные выводы базируются на результатах педагогического эксперимента, проведенного на базе общеобразовательной школы, и могут быть использованы для совершенствования профориентационной работы в средней школе.

Ключевые слова: профориентация, биология, химия, старшеклассники, внеурочная деятельность.

Annotation. The article discusses the current problem of lack of awareness of professional choice among high school students in the study of biology and chemistry. The necessity of developing effective methods of career guidance in extracurricular activities for the formation of students' readiness for a conscious choice of professions in the natural sciences is substantiated. The purpose of the research is to theoretically substantiate, develop and test methods of career guidance in extracurricular activities in biology and chemistry for students in grades 10-11. The paper reveals the didactic possibilities of integrating research, project and practice-oriented approaches that contribute to the deepening of ideas about professional activity in the biological and chemical field. The specific methods of implementing the author's program «Biological and chemical profession are described: your choice», which includes a system of professional tests, laboratory classes and meetings with specialists. Special attention is paid to the formation of students' skills to apply subject knowledge in a professional context and to design an individual educational trajectory. The authors offer practical recommendations on the step-by-step implementation of career guidance methods in the extracurricular activities system. It is proved that the systematic use of the developed methodology contributes not only to the deepening of subject knowledge in biology and chemistry, but also to the formation of career guidance readiness of high school students. The article is addressed to biology and chemistry teachers, methodologists, teachers of additional education and students of pedagogical universities. The presented conclusions are based on the results of a pedagogical experiment conducted on the basis of a comprehensive school, and can be used to improve career guidance in secondary schools.

Key words: career guidance, biology, chemistry, high school students, extracurricular activities.

Введение. В условиях современного рынка труда многие выпускники общеобразовательных школ обладают недостаточно полным и осмысленным представлением о мире профессий. Выбор дальнейшего образовательного и профессионального пути старшеклассниками нередко определяется внешними факторами – престижностью профессии или уровнем предполагаемого дохода, – тогда как личные интересы, склонности и способности обучающихся учитываются в меньшей степени [1].

В этой связи особую значимость приобретает профориентационная работа во внеурочной деятельности по химии, биологии в 10-11 классах. Внеурочная форма позволяет расширить и углубить содержание учебного предмета, создать условия для более свободного и осознанного знакомства обучающихся с профессиями химико-технологического, естественнонаучного и смежного профилей. Реализация программы внеурочной деятельности «Биолого-химическая профессия: твой выбор» обеспечивает системное раскрытие практической значимости биолого-химических знаний и их применения в различных сферах профессиональной деятельности [2].

Профориентационная работа во внеурочной деятельности должна носить целенаправленный, последовательный и непрерывный характер, строиться с учетом возрастных и личностных особенностей старшеклассников. Особое внимание при этом целесообразно уделять активным и практико-ориентированным методам обучения – проектной и исследовательской деятельности, профессиональным пробам, деловым играм, встречам с представителями профессий, позволяющим обучающимся «примерить» на себя возможные профессиональные роли и осознанно соотнести их со своими интересами и возможностями [3].

В современной педагогике выделяются несколько ключевых подходов к профориентации на внеурочных занятиях по биологии и химии. Информационно-просветительский подход даёт общие сведения о профессиях, но часто является пассивным. Более интегрированными в учебный процесс являются предметно-ориентированный и проблемно-деятельностный подходы, которые связывают темы курса с профессиями и моделируют профессиональные задачи, развивая практические умения. Компетентностно-ориентированный и средовой подходы фокусируются на развитии универсальных навыков и создании мотивирующей образовательной среды соответственно. На практике наиболее эффективна интегративная модель, гибко сочетающая элементы всех этих подходов, что наглядно демонстрируется на примере

изучения темы «Электролиз» [4]. Таким образом, целью современной школьной профориентации является не просто информирование о профессиях, а формирование у обучающихся профессиональной мобильности, готовности к осознанному выбору и самоопределению в условиях изменяющегося рынка труда.

Цель статьи – разработать, апробировать и оценить эффективность методики профориентационной работы во внеурочной деятельности по биологии и химии, способствующей формированию профориентационной готовности у обучающихся 10-11 классов.

Изложение основного материала статьи. Курс биологии и химии в 10-11 классах представляет собой уникальную и завершающую платформу для системной профориентационной работы. Именно на этом этапе у обучающихся формируется целостное естественнонаучное мировоззрение, происходит интеграция знаний из различных разделов химии и биологии устанавливаются межпредметные связи. Обучающиеся старших классов находятся как раз в том периоде, когда нужно уже определиться для дальнейшего выбора профессии, что делает профориентацию по биологии и химии не просто актуальной, а стратегически необходимой [6].

В процессе формирования готовности к выбору профессии у старшеклассников в школьной практике используются разнообразные организационные формы. Например, профориентационные мероприятия, такие как конкурсы, соревнования по трудовому многоборью, лектории о профессиях в современных условиях, а также профориентационные недели, месяцы, конкурсы знаний о профессиях. Важным элементом подготовки к выбору профессии являются сюжетно-ролевые игры, профессиональные пробы и экскурсии, встречи с представителями различных профессий [5]. Эффективность профориентационной работы оценивается по четырем ключевым критериям. Когнитивный критерий измеряет знания о профессиях через анкетирование и тестирование. Мотивационно-ценностный критерий выявляет интерес и отношение к отрасли с помощью наблюдений и бесед. Деятельностно-практический критерий оценивает сформированность профессиональных умений через анализ лабораторных и проектных работ. Рефлексивно-личностный критерий исследует самооценку и осознанность выбора, например, через сочинения. Таким образом, комплексная оценка по этим критериям позволяет судить об успешности профориентации и её вкладе в качественное образование.

Программа внеурочного курса «Биолого-химическая профессия: твой выбор» для старшеклассников построена на принципе последовательного развития их профориентационной готовности. Свободный от рамок стандартной программы формат даёт уникальную возможность углубиться в прикладные аспекты биологии и химии, напрямую связанные с профессиональным самоопределением и практикой. В рамках занятий обучающиеся 10-11 классов:

- осваивают материал через исследования и практику;
- узнают об актуальных профессиях в химической и биологической отраслях;
- выполняют сложные лабораторные работы, проекты и аналитические задачи, выходящие за пределы обычного урока;
- проектируют персональную образовательную траекторию;
- участвуют в профессиональных пробах, примеряя роли химика-исследователя, лаборанта, технолога, эколога или биолога.

На данных занятиях этой программы обучающиеся знакомятся с различными профессиональными направлениями связанными с биологией, химией, через лабораторные работы, экскурсии, решение задач, исследовательскую деятельность. Программа «Биолого-химическая профессия: твой выбор» последовательно ведёт обучающихся от формирования интереса к биологии и химии через знакомство с профиограммами и встречами с экспертами к практическому погружению в роли лаборанта-аналитика, эколога и технолога на лабораторных занятиях. Финальным этапом становится самостоятельное исследование и проектирование личного профессионального маршрута с презентацией и защитой индивидуального проекта, что позволяет систематизировать полученный опыт и наметить конкретные шаги для будущей карьеры.

Таблица 1

Сравнительная таблица занятий внеурочной программы «Биолого-химическая профессия: твой выбор»

№	Тема	Основные виды деятельности и задачи учащихся
1	Химия – язык природы и технологий	Погружение в предмет через познавательные задачи, анализ связей, творческие мини-проекты и обсуждение спектра профессий (исследователь, технолог-инноватор, эколог, материаловед).
2	Анализ профессии. «Профиограмма: как «читать» профессию»	Освоение алгоритма анализа профессии (условия, задачи, требования) и его применение для осознанного сопоставления специальностей со своими склонностями и успехами в биологии и химии.
3	Встреча с практиком. «Встреча с профессионалом: биохимик-исследователь»	Непосредственное общение с учёным для формирования реалистичного представления о карьерном пути в науке, требованиях к soft skills и связи фундаментальных знаний с инновациями.
4	Знакомство с инструментарием	Практическое знакомство с классическим и современным лабораторным оборудованием, отработка правил безопасности и понимание связи типа оборудования со специализацией (аналитик, синтетик, технолог).
5	Старт проекта. «Проект старт: выбираем профессию для изучения»	Системный выбор конкретной профессии для углублённого исследования с применением ранее полученных знаний, формулирование цели и плана индивидуального профориентационного проекта.
6	Профессиональная проба 1. «Я – лаборант-аналитик. Качественный анализ «следов»»	Выполнение практической задачи по обнаружению микропримесей, формирование понимания алгоритмичности, аккуратности и ответственности в работе аналитика.
7	Профессиональная проба 2. «Я – лаборант-эколог. Оценка качества воды»	Проведение экспресс-анализа воды, осознание междисциплинарности и социальной значимости профессии, развитие экологической ответственности.
8	Профессиональная проба 3. «Контроль качества: от сырья до готовой продукции»	Моделирование этапов производственного контроля (входной, операционный, приёмочный), понимание роли химика-аналитика в системе качества и нормативной базы профессии.
9	Итог и планирование. «Мой профессиональный маршрут»	Публичная защита индивидуальных проектов, формулирование осознанного предварительного выбора и построение конкретного плана действий для реализации карьерной траектории.

В эксперименте участвовали 42 ученика 10-11 классов, разделённые на контрольную и экспериментальную группы, где последняя занималась по новой методике. Эксперимент проводился в МБОУ «Ардатовская СОШ». Экспериментальная

апробация (вводный, основной и итоговый этапы) показала эффективность методики. Учащиеся экспериментальной группы (11 класс) продемонстрировали более высокие результаты по сравнению с контрольной группой по критериям:

1. Сформированность представлений о профессиях.
2. Умение применять знания химии в профессиональных контекстах.
3. Качество выполнения творческих работ.

Для оценки профессиональной готовности использовались специализированные опросники, проводившиеся до и после цикла занятий. Результаты диагностики показали, что у большинства учащихся преобладает склонность к профессиям типа «человек-человек», а реализованная программа способствовала формированию более осознанного профессионального выбора.

Используемые способы замера эффективности формирования готовности к выбору профессии представлены следующим образом:

1. Анкетирование по опроснику В.Б. Успенского. Замер уровня профессиональной готовности на основе ответов учащихся.

2. Выполнение творческих заданий (профориентационных проектов). Замер умения применять химические знания на практике, включая публичную защиту проектов.

Анализ материала о биолого-химической составляющей профессий. Замер способности применять для предметного знания к анализу профессиональной деятельности. Таким образом, методика доказала свою эффективность для развития профориентационной готовности через интеграцию предметного знания и профессионального самоопределения.

Выводы. Работа подтвердила актуальность и эффективность интеграции профориентации в систему внеурочной деятельности по химии для старшеклассников. Разработанная и апробированная на базе МБОУ «Ардатовская СОШ» методика, построенная на программе «Биолого-химическая профессия: твой выбор» с применением исследовательского и проектного подходов, показала свою результативность. Её внедрение, включающее систему специальных занятий, профориентационный понятийный аппарат, проблемные задачи и наглядные материалы, способствует формированию осознанного профессионального выбора. Педагогический эксперимент выявил положительную динамику: обучающиеся экспериментальной группы (11 класс), где использовалась данная методика, продемонстрировали более высокий уровень профориентационной готовности по сравнению с контрольной группой (10 класс). Это выразилось в лучшем понимании профессий, успешном применении химических знаний в решении профессиональных задач и качестве творческих работ. Таким образом, организация учебного процесса с акцентом на исследовательскую деятельность в рамках изучения биологии, химии является продуктивным инструментом для повышения мотивации и готовности старшеклассников к осознанному планированию профессионального будущего.

Литература:

1. Антонова, М.В. Новые профориентационные форматы в проекте «Профильные психолого-педагогические классы» / М.В. Антонова // Глобальный потенциал. – 2023. – № 2(143). – С. 49-53
2. Корге, Л.Ю. Подготовка старшеклассников химико-биологического профиля к выбору профессии / Л.Ю. Корге // Молодой ученый. – 2020. – № 3(293). – С. 430-438
3. Арюкова, Е.А. Изучение методов профориентации с обучающимися в системе биологического образования / Е.А. Арюкова, Ю.М. Сухарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(2). – С. 16-19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-metodov-proforientatsii-s-obuchayuschih-sya-v-sisteme-biologicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.03.2026)
4. Давкуш, Н.В. Теоретические основы профессиональной ориентации молодежи / Н.В. Давкуш // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(2). – С. 16-19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-metodov-proforientatsii-s-obuchayuschih-sya-v-sisteme-biologicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.03.2026)
5. Сергеев, И.С. Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью / И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – № 1. – С. 26-44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-proforientatsiya-metodologicheskaya-osnova-proforientatsionnoy-raboty-s-detmi-i-molodezhnyu> (дата обращения: 23.03.2026)
6. Сергеев, И.С. Система результатов образовательной профориентации / И.С. Сергеев // Образование: путь в профессию. – 2024. – Т. 1. – № 1. – С. 63-72

Педагогика

УДК 37.08

магистрант 2 года обучения Басагысова Анастасия Иннокентьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Васильева Айталиня Николаевна

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

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРЕОДОЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ И ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли наставничества как системного подхода, направленного на преодоление профессиональных дефицитов и профилактику эмоционального выгорания у молодых педагогов. В статье раскрывается понятие адаптации, наставничества. Рассматривается проблема адаптации сотрудников в образовательной организации. Представлены методики организации взаимодействия наставника и наставляемого программы наставничества. Показаны особенности влияния наставничества на мотивацию, адаптацию и эмоциональное состояние молодых специалистов. Авторы провели и представили обзор современных программ и описание разработанной модели наставничества, предназначенной для дальнейшей апробации с целью улучшения профессиональной устойчивости молодых педагогов. Статья содержит анализ научной литературы с учетом реалий современной системы изучения проблемы адаптации молодых специалистов. Также представлен опыт работы ГАПОУ РС(Я) «Якутский педагогический колледж имени С.Ф. Гоголева» г. Якутска. Материал, представленный в статье предназначен для совершенствования деятельности образовательных организаций в вопросе повышения эффективности процесса адаптации молодых специалистов.

Ключевые слова: адаптация, наставничество, молодой специалист, образовательная организация, профессиональное становление.

Annotation. This article explores the role of mentoring as a systematic approach to overcoming professional deficiencies and

preventing emotional burnout in young teachers. The article explores the concepts of adaptation and mentoring, and examines the issue of employee adaptation in an educational organization. Methods for organizing interactions between mentors and mentees in a mentoring program are presented. The impact of mentoring on the motivation, adaptation, and emotional state of young professionals is demonstrated. The authors review current programs and describe the developed mentoring model, which is intended for further testing to improve the professional resilience of young teachers. The article analyzes the scientific literature, taking into account the realities of the modern system for studying the problem of adaptation of young professionals. The experience of the State Autonomous Professional Educational Institution of the Republic of Sakha (Yakutia) «Yakutsk Pedagogical College named after S.F. Gogolev» in Yakutsk is also presented. The material presented in the article is intended to improve the activities of educational organizations in order to increase the effectiveness of the adaptation process for young professionals.

Key words: adaptation, mentoring, young specialist, educational organization, professional development.

Введение. Современная образовательная среда предъявляет высокие требования к педагогам, особенно к молодым специалистам, которые только начинают свой профессиональный путь. В этом процессе интенсивное эмоциональное и профессиональное напряжение сопровождается риском возникновения профессиональных дефицитов и эмоционального выгорания. Наставничество становится инструментом, позволяющим смягчить эти негативные последствия, обеспечивая системную поддержку и развитие компетенций молодых педагогов.

Проблема эмоционального выгорания у начинающих педагогов обусловлена несколькими факторами: недостаточность опыта, высокая нагрузка и сложности адаптации к профессиональной среде и к устоявшемуся коллективу. Недостаточная подготовленность к решению возникающих задач приводит к ощущению профессиональной некомпетентности, что усугубляет стрессовое состояние и снижает мотивацию. В связи с этим актуальность разработки и внедрения эффективных моделей наставничества обусловлена необходимостью уменьшения этих рисков и повышения профессиональной устойчивости молодых специалистов. Согласно Л.В. Волковой, «в основе наставничества лежит не только передача практического опыта, но и поддержка ценностно-смыслового ориентира в педагогической деятельности, что способствует профессиональному становлению молодых педагогов» [1].

Современные исследования подтверждают, что наставничество играет ключевую роль в формировании профессиональной устойчивости начинающих педагогов, позволяя им не просто адаптироваться, но и профессионально развиваться в сложных школьных условиях.

Изложение основного материала статьи. Понимание причин профессиональных дефицитов и эмоционального выгорания у молодых педагогов является необходимым условием для разработки программ поддержки и профилактики. В современных исследованиях выделяется ряд внутренних и внешних факторов, влияющих на формирование подобного состояния. Как отмечают Л.М. Митина и Е.С. Асмаковец, эмоциональное выгорание педагога связано «с несоответствием между требованиями профессиональной деятельности и личностными ресурсами специалиста» [5]. Одной из ключевых причин эмоционального выгорания выступают индивидуально-психологические изменения, связанные с переоценкой профессиональных и личностных ценностей, сменой мотивов деятельности, а также с возрастными кризисами, характерными для возраста молодых специалистов от 22 до 35 лет. Эти процессы приводят к снижению мотивации и удовлетворенности от работы, что особенно остро наблюдается у педагогов с опытом работы менее пяти лет. К социально-психологическим причинам относятся сложности во взаимоотношениях с коллегами и администрацией, а также недостаток поддержки от коллектива, что приводит к социальной изоляции. Организационно-психологические факторы включают высокую нагрузку, переутомление, неоптимальные условия труда и конфликты в рабочем процессе. Часто молодые специалисты сталкиваются с высокой ответственностью при недостаточной подготовленности, что приводит к внутреннему напряжению и хроническому стрессу.

Осознавая многофакторность процесса формирования профессиональных дефицитов и эмоционального выгорания у молодых педагогов, мы направили усилие на разработку программы поддержки, которая учитывала бы индивидуальные потребности и особенности.

Изучив и проанализировав опыт внедрения таких программ в различных образовательных организациях, мы пришли к выводу, что эффективное наставничество не ограничивается передачей профессиональных знаний, а становится платформой для формирования устойчивых навыков саморегуляции и эмоциональной устойчивости. Исследования С.Г. Вершловского и Л.Н. Лесохиной подтверждают, что система сопровождения молодых специалистов должна включать не только методическую, но и психологическую поддержку, способствующую сохранению психического здоровья педагогов [6]. Важным элементом в профилактике профессионального выгорания является диагностическая работа, позволяющая выявлять уровень выгорания на ранних стадиях и своевременно проводить коррекционную работу.

Под профессиональными дефицитами в контексте нашего исследования понимаются недостаточно развитые или несформированные элементы профессиональной компетентности, затрудняющие успешное выполнение педагогической деятельности [7]. В отличие от «трудностей», дефициты носят более устойчивый характер и требуют целенаправленной работы по их устранению. На основе анализа требований Профессионального стандарта «Педагог» и работ А.К. Марковой [4] можно выделить следующую классификацию типичных дефицитов молодых педагогов (таблица 1):

Таблица 1

Типы дефицитов молодых педагогов и их проявления

Тип дефицитов	Проявления
Методические	Планирование занятия с учетом дифференцированного подхода, осуществление эффективного педагогического контроля, владение современными образовательными технологиями
Психолого-педагогические	Разрешение конфликтных ситуаций, построение конструктивного взаимодействия с коллегами, учащимися и их родителями
Личностные (рефлексивные)	Низкий уровень саморегуляции и стрессоустойчивости, недостаточное развитие педагогической рефлексии, трудности в осознании и формулировании собственных профессиональных проблем

Основной причиной возникновения данных дефицитов является разрыв между теоретической подготовкой в вузе и реальной практикой в образовательной организации.

Исторически сложившаяся модель наставничества часто сводится к контролю и методическим консультациям. Однако для решения обозначенной комплексной проблемы необходима трансформация роли наставника от «контроллера» к «коучу». В контексте профилактики выгорания молодого специалиста у наставника возникают следующие ключевые функции:

1. Диагностическая. Совместное с молодым педагогом выявление актуальных профессиональных дефицитов и «зон напряжения».

2. Обучающая. Прямая передача опыта и совместная работа по ликвидации методических и психолого-педагогических дефицитов.

3. Поддерживающая (психологическая). Создание «безопасной среды» для обсуждения ошибок без страха осуждения, оказание эмоциональной поддержки, помощь в развитии рефлексии. Как отмечает Е.А. Дудина, рефлексивная практика и групповая поддержка являются важнейшими компонентами эффективного наставничества [2].

4. Защитная. Помощь в тайм-менеджменте, расстановке приоритетов, фильтрации внешних требований для снижения уровня информационной и эмоциональной перегрузки.

Таким образом, руководствуясь нормативными документами [8], а также изучив и проанализировав современные программы наставничества, мы солидарны с мнением о необходимости комплексного подхода, объединяющего индивидуальные и групповые формы работы, психолого-педагогическую диагностику и обучение навыкам эмоциональной устойчивости. Это подчеркивает важность разработки и интеграции комплексных программ наставничества во все уровни системы образования. Исследования В.Н. Круглова подтверждают, что эффективные программы наставничества должны учитывать региональный и культурный контекст и включать компоненты эмоционально-психологической поддержки наряду с профессиональным развитием [3].

Создание эффективной комплексной программы поддержки молодых педагогов требует системного подхода, который мог бы объединить профессиональное наставничество, методическую помощь, социально-психологическое сопровождение и формирование профессиональной культуры молодого педагога. Такая программа должна не только обеспечивать передачу педагогического опыта, но и создавать благоприятную социальную и психологическую среду, способствующую комфортной адаптации и профессиональному росту молодых специалистов.

В данной статье мы предлагаем к рассмотрению разработанную нами модель наставничества, предназначенную для внедрения в Государственном автономном профессиональном образовательном учреждении Республики Саха (Якутия) «Якутский педагогический колледж имени С.Ф. Гоголева». Актуальность представленной модели обусловлена спецификой кадровой ситуации в регионе. Колледж, являясь основным поставщиком педагогических кадров для сельских и городских школ республики, несет ответственность за качество профессионального становления своих выпускников не только в период обучения, но и на начальном этапе их самостоятельной работы.

Ниже представлена разработанная модель наставничества «Поддержка: ресурс и развитие» (Рис. 1).



Рисунок 1. Модель наставничества «Поддержка: ресурс и развитие»

Эмпирическая часть работы предполагает реализацию модели на базе ГАПОУ РС(Я) «Якутский педагогический колледж им. С.Ф. Гоголева». К участию в апробации планируется привлечь две категории респондентов.

Первую группу составят молодые педагоги – выпускники колледжа (всего 30 человек), трудоустроенные в образовательные организации Республики Саха (Якутия). Стаж их работы на момент начала апробации будет варьироваться

от 3 месяцев до 1 года. Планируется разделить участников на две группы: 20 человек войдут в экспериментальную группу и будут включены в реализацию новой программы наставничества, 10 человек составят контрольную группу и будут проходить адаптацию в условиях традиционной системы наставничества непосредственно в своих образовательных организациях.

Вторую группу составят педагоги-наставники (10 человек) – преподаватели колледжа, имеющие стаж работы более 10 лет и опыт работы в сельских школах, что позволит им эффективно транслировать молодым педагогам способы решения типичных для региона профессиональных задач.

Исследование планируется осуществить в три этапа.

Первый этап – диагностический (констатирующий). На данном этапе предстоит решить задачи по выявлению актуального уровня эмоционального выгорания молодых педагогов – выпускников колледжа, а также определению структуры их профессиональных дефицитов. Диагностика будет проводиться с использованием стандартизированного инструментария: методики В.В. Бойко для оценки выраженности фаз синдрома эмоционального выгорания; метода интервью, направленного на выявление запросов к содержанию наставнической поддержки. Важной задачей этапа является также изучение мотивации самих наставников и их готовности к реализации поддерживающей функции.

Второй этап – формирующий (апробация). На данном этапе будет осуществляться апробация разработанной программы наставничества «Поддержка: ресурс и развитие».

Ключевое отличие предлагаемой модели от традиционной заключается в сохранении связи выпускника с колледжем. В традиционной системе наставник прикрепляется к молодому специалисту администрацией школы по месту работы. В нашем проекте наставник из числа преподавателей колледжа сохраняет связь со своим бывшим студентом на протяжении первых лет его самостоятельной работы. Формы взаимодействия могут варьироваться в зависимости от возможностей сторон: очные визиты наставника в школу молодого педагога, онлайн-консультации в мессенджерах, совместный анализ видеозаписей уроков. Групповая форма работы будет реализована в формате регулярных встреч на базе колледжа с приглашением педагога-психолога. Ключевая задача встреч – создание безопасного пространства для проговаривания профессиональных страхов, неудач и сомнений. В рамках этих встреч планируется проведение тренингов, направленных на формирование навыков саморегуляции, стрессоустойчивости и профилактики профессиональной деформации.

Третий этап – контрольно-обобщающий. На заключительном этапе планируется проведение повторной диагностики по тем же методикам, осуществление сравнительного анализа результатов экспериментальной и контрольной групп, оценка эффективности апробированной модели наставничества и формирование практических рекомендаций для администрации колледжа и образовательных организаций.

Выводы. Мы предполагаем, что разработанная модель наставничества, интегрирующая методическую помощь, психологическую поддержку и учет региональной специфики, позволит не только сократить выраженность профессиональных дефицитов молодых педагогов, но и существенно снизить риск развития синдрома эмоционального выгорания на начальном этапе карьеры. Особую ценность представляет тот факт, что модель будет реализовываться не «внешними» специалистами, а преподавателями колледжа, которые сохраняют связь со своими выпускниками и хорошо знакомы с контекстом их профессиональной подготовки. Дальнейшая апробация модели подтвердит или опровергнет нашу гипотезу и позволит скорректировать программу поддержки молодых специалистов.

Литература:

1. Волкова, Л.В. Создание региональной модели наставничества для реализации проекта «Школа Минпросвещения России»: из опыта работы / Л.В. Волкова // Калининградский вестник образования. – 2025. – № 2(26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-regionalnoy-modeli-nastavnichestva-dlya-realizatsii-proekta-shkola-minprosvescheniya-rossii-iz-opyta-raboty> (дата обращения: 01.02.2026)
2. Дудина, Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура / Е.А. Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 5. – С. 25-36
3. Круглов, В.Н. Модели наставничества в системе образования России: современное состояние и перспективы развития / В.Н. Круглов // Педагогика. – 2020. – № 6. – С. 45-54
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с. – URL: <https://www.p-lib.ru/pedagogika/markova-psiologiya-professionalizma/index.html> (дата обращения: 27.01.2026)
5. Митина, Л.М. Профессиональное здоровье педагога: учебник для вузов / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – Москва: Юрайт, 2026. – 379 с. – ISBN 978-5-534-13402-5. – URL: <https://urait.ru/bcode/588057> (дата обращения: 27.01.2026)
6. Обутова, А.Д. Активизация социокультурного потенциала школы в процессе взаимодействия с Институтом повышения квалификации работников образования (на примере Республики Саха (Якутия)): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Обутова Асияна Дмитриевна. – Якутск, 2003. – 250 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/aktivizatsiya-sotsiokulturnogo-potentsiala-shkoly-v-protseste-vzaimodeistviya-s-institutom-p> (дата обращения: 27.01.2026)
7. Приступа, Е.Н. Профессиональные дефициты педагогических работников в сфере воспитательной работы с несовершеннолетними / Е.Н. Приступа // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2023. – № 1. – С. 121-122. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-defitsity-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-sfere-vospitatelnoy-raboty-s-nesovershennoletnimi/viewer> (дата обращения: 27.01.2026)
8. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования» // Вестник образования. – 2020. – № 2. – С. 5-18. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/1b0e68b7efed1f701f49a1f83a3e143b/> (дата обращения: 23.03.2026)

УДК 37.022

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Бахольская Наталья Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
доктор филологических наук, профессор Рудакова Светлана Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Кабирова Ольга Ришатовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматриваются педагогические условия управления развитием гражданского самосознания студентов педагогических специальностей в образовательном процессе вуза. Анализируется теоретический материал по проблеме развития гражданского самосознания будущих педагогов. Проводится анализ терминов «гражданственность» и «самосознание». Уточняется понятие «гражданское самосознание студентов педагогических специальностей». Систематизируются компоненты гражданского самосознания студентов педагогических специальностей. Описываются педагогические условия развития гражданского самосознания студентов педагогических специальностей в образовательном процессе вуза. К ним относятся: развитие рефлексивных способностей студентов, воспитание у них чувства причастности к историческому педагогическому наследию и развитие навыков конструктивного гражданского взаимодействия. В статье приводятся конкретные примеры реализации предлагаемых педагогических условий. Авторами уточняются критерии оценки уровня развития гражданского самосознания студентов педагогических специальностей (когнитивный, деятельностный и рефлексивный). Также описываются результаты экспериментальной работы, подтвердившей эффективность разработанных педагогических условий.

Ключевые слова: гражданственность, студенты педагогических специальностей, высшее образование, развитие гражданского самосознания студентов, управление развитием самосознания студентов.

Annotation. This article examines the pedagogical conditions for managing the development of civic awareness in pedagogical students in the educational process at a university. It analyzes theoretical material on the development of civic awareness in future teachers. The terms «civic consciousness» and «self-awareness» are analyzed. The concept of «civic awareness of pedagogical students» is clarified. The components of civic awareness in pedagogical students are systematized. The pedagogical conditions for developing civic awareness in pedagogical students in the educational process at a university are described. These include developing students' reflective abilities, fostering a sense of belonging to the historical pedagogical heritage, and developing skills for constructive civic interaction. The article provides specific examples of the implementation of the proposed pedagogical conditions. The authors clarify the criteria for assessing the level of civic awareness in pedagogical students (cognitive, activity-based, and reflective). The results of experimental work confirming the effectiveness of the developed pedagogical conditions are also described.

Key words: civic consciousness, students of pedagogical specialties, higher education, development of students' civic consciousness, management of students' civic consciousness development.

Введение. На современном этапе развития российского общества одной из острых проблем, требующих пристального внимания ученых и педагогов-практиков, является проблема развития гражданского самосознания студентов высших учебных заведений, особенно студентов, получающих педагогические специальности, поскольку именно уровень развития их гражданской идентичности выступает основным фактором, определяющим способность будущих специалистов оказывать целенаправленное влияние на становление личностных качеств учащихся, выстраивать продуктивные субъект-субъектные отношения, а также осуществлять научно обоснованный отбор наиболее эффективных методов обучения и воспитания. Таким образом, сформированность гражданского самосознания напрямую коррелирует с показателями профессиональной успешности педагогических кадров.

Актуальность целенаправленного воспитания молодого поколения, характеризующегося устойчивой гражданской позицией и преданностью национальным интересам, детерминирована двумя ключевыми факторами. С одной стороны, наблюдается отсутствие комплексного, системного подхода к решению данной проблемы в образовательной практике и ее недостаточная теоретико-методологическая разработанность. С другой стороны, процесс трансформации современного геополитического пространства отличается высокой степенью сложности, глубиной и масштабностью протекающих изменений, что требует адекватной реакции со стороны системы образования [4].

Кроме того, гражданское самосознание – это неотъемлемая составляющая развития личности. Его формирование происходит под воздействием комплекса внешних факторов, включающих политические, экономические, социальные и культурные условия функционирования общества. В данной связи существенно возрастает роль социально ориентированных педагогических программ, а также проектов, направленных на консолидацию общества вокруг идеи гражданственности как общенациональной ценностной доминанты.

Изложение основного материала статьи. Проведенный теоретический анализ современной психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что проблема развития гражданского самосознания у студентов, осваивающих педагогические специальности в рамках образовательного процесса высшей школы, приобретает характер социально и педагогически значимого феномена. В условиях поступательного становления гражданского общества и формирования правового государства (что находит свое отражение в ключевых нормативно-правовых документах, таких как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ООО), развитие осознанной и устойчивой гражданской позиции обучающихся позиционируется в качестве одной из приоритетных задач современной образовательной системы.

В результате анализа научной литературы нами установлено, что проблематика управления процессом развития гражданского самосознания учащихся как основной, так и высшей школы получила достаточно широкое освещение в трудах таких отечественных исследователей, как: В.В. Давыдов, Т.В. Болотина, Е.В. Бондаревская, Е.И. Деренский, А.Г. Асмолов, Н.А. Добролюбов и др. Вопросы, касающиеся теории и практики гражданского образования, а также поиска путей его совершенствования, рассматриваются в работах Л.В. Кузнецовой, И.С. Якиманской, А.Ф. Никитина, А.Н. Леонтьева, М.В. Шакуровой, Е.А. Ямбурга. Исследованию процессов формирования гражданской зрелости,

становления гражданской позиции личности, развития гражданской сознательности и ответственности посвящены труды Р.Р. Муслумова, Г.П. Щедровицкого, Г.И. Щукиной, А.Р. Тубельского. Проблемы воспитания комплекса гражданских качеств нашли отражение в научных изысканиях И.С. Огоновской, Б.И. Коротяева, Н.А. Добролюбова. Поиск и обоснование эффективных средств и методов формирования отдельных гражданских качеств личности представлены в исследованиях Е.А. Приваловой, Р.Л. Рождественской, М. Рокича и других ученых. Проведенный анализ научных исследований, посвященных проблеме развития гражданского самосознания студентов педагогических специальностей в условиях образовательного процесса высшего учебного заведения, позволил выявить ряд существенных противоречий. Во-первых, обнаруживается противоречие между объективной потребностью современного социума в формировании активной гражданской позиции студенческой молодежи и недостаточной степенью теоретико-методологической разработанности самого понятия «гражданское самосознание студентов» применительно к педагогической среде. Во-вторых, существует противоречие между наличием достаточно подробно разработанных и апробированных методик, а также педагогических технологий, ориентированных на обучение студентов педагогическим дисциплинам в высшей школе, и их недостаточной направленностью на решение задач, связанных с целенаправленным формированием гражданского самосознания будущих педагогов.

В рамках теоретического осмысления проблемы управления процессом формирования гражданского самосознания у будущих педагогов в условиях высшего образования представляется необходимым осуществить детальный анализ содержания базовых дефиниций «гражданственность» и «самосознание», составляющих понятийно-категориальный аппарат исследования. Дефиниция «гражданственность» выступает объектом междисциплинарного научного анализа и рассматривается в комплексе педагогических, политологических, социологических и психологических исследований. В трактовке А.Ф. Никитина, гражданственность представляет собой интегративное личностное образование, синтезирующее правовую культуру, социальную активность и идентификацию индивида с государственными интересами, что, в свою очередь, выступает основой для гармонизации взаимоотношений личности и социума [3]. В результате научных изысканий Р.Л. Рождественской в области гражданского воспитания представляется возможным выделить структуру гражданственности как интегративного качества личности студентов. Данная структура включает следующие компоненты: гражданское самосознание, которое проявляется в осведомленности о правах и обязанностях, а также в национально-культурной идентичности; гражданскую позицию, представляющую собой систему ценностных ориентаций и установок; и гражданскую активность, выражающуюся в непосредственном участии в жизни общества [6]. Важным, по мнению авторов исследования, является включение Е.А. Приваловой и М.В. Шакуровой в гражданский потенциал личности способности к критическому мышлению и эмпатии к согражданам [7].

Таким образом, можно сказать, что гражданственность формируется через включенность в общественную практику, образовательные программы и ценностное воспитание. Как синтез знаний, убеждений и действий, она является ключевым показателем зрелости личности.

Понятие «самосознание» фундаментально исследуется в психологии, философии, педагогике и аксиологии. И, если, С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что оно выражается в познании себя, в самооценке и саморегуляции, то А.Н. Леонтьев акцентирует внимание на его деятельностной природе [2; 5]. Опираясь на работы Б.Г. Ананьева, отнесем к ключевым компонентам самосознания следующие: когнитивный; аффективный и поведенческий [1]. Исходя из вышеизложенного, деятельность, направленная на формирование гражданского самосознания у студентов, осваивающих педагогические специальности в условиях образовательного процесса вуза, должна предусматривать развитие у будущих педагогов потребности в самоактуализации, а также совершенствование их рефлексивных способностей. Таким образом, в рамках данного исследования гражданское самосознание студентов педагогических специальностей определяется нами как интегративное, системное качество личности. Данное качество характеризуется способностью будущего педагога к глубокому пониманию и принятию гражданских ценностей, находит свое проявление в активном, инициативном и ответственном участии в социально значимых делах и проектах, обеспечивает осознание личной ответственности за совершаемые действия и их последствия (в том числе в сфере будущей профессиональной деятельности), а также способствует успешной адаптации к профессионально-педагогической деятельности и эффективной самореализации в ней [8].

По мнению авторов, эффективное формирование гражданской идентичности у обучающихся по педагогическим направлениям подготовки в условиях высшего учебного заведения детерминировано комплексом специально созданных педагогических условий. Рассмотрим каждое педагогическое условие более подробно.

Первое педагогическое условие – развитие рефлексивных способностей студентов педагогических специальностей интерпретируется нами как целенаправленный процесс формирования и совершенствования у студентов комплекса умений, связанных с самонаблюдением и глубоким самоанализом собственной деятельности и личностных качеств. Для реализации обозначенного условия в рамках практических занятий по дисциплинам педагогического цикла нами был разработан и апробирован комплекс специализированных заданий, направленных на активизацию рефлексивных механизмов:

1. Ведение студентами рефлексивных журналов, выполняющих функцию педагогических дневников, в которых будущие педагоги фиксировали собственные наблюдения за педагогическими явлениями, описывали эмоциональные состояния и чувства, возникавшие в ходе прохождения педагогической практики, подвергали анализу собственные действия на учебных занятиях, выявляли причины, обусловившие педагогические успехи или неудачи, а также осуществляли планирование дальнейших шагов, направленных на профессиональное самосовершенствование.

2. Применение процедур самооценки и взаимооценки, что предполагало взаимное оценивание студентами таких видов работ, как эссе, мультимедийные презентации, конспекты уроков, сопровождаемое формулированием конструктивных комментариев и предложений; оценку студентами результатов собственной работы на предмет их соответствия заранее определенным критериям качества; выявление индивидуальных зон ближайшего развития и определение направлений для дальнейшего профессионально-личностного роста.

3. Организация и проведение дебатов по актуальным педагогическим проблемам, включая такие темы, как «Права и обязанности учителя и ученика: поиск баланса интересов», «Инклюзивное образование в школе: цели и результаты», «Онлайн-обучение: проблемы и пути их решения», «Гражданское воспитание школьников в условиях глобализации» и другие.

Второе педагогическое условие, ориентированное на воспитание у студентов педагогических специальностей устойчивого чувства причастности к историко-педагогическому наследию, реализовывалось на основе активного включения будущих педагогов в проектную деятельность, непосредственно связанную с изучением педагогического наследия их родного города или региона. В качестве примеров проектных заданий, предлагаемых студентам педагогических специальностей, можно привести следующие: «Педагогическая карта моего города» (предусматривает создание интерактивной карты города, на которой отмечены места, связанные с его педагогическим прошлым: памятники педагогам, места значимых педагогических событий, музеи и т.п.), «Педагогические династии моего города» (предусматривает интервьюирование, сбор фотографий, написание очерков и создание видеофильма), «Педагоги-новаторы моего города»

(сбор информации о педагогах, внесших значительный вклад в развитие образования в городе, работа с архивами, публикациями, создание презентации или электронной книги), «Образование в моем городе – история и современность: виртуальный музей» (создание интерактивного музея с копиями документов, фотографиями учебников, школьной формы разных лет и т.п.).

Третье педагогическое условие (развитие у студентов педагогических специальностей навыков конструктивного гражданского взаимодействия) предусматривает следующие виды заданий:

1. Моделирование деятельности органов местного самоуправления. В ходе практических занятий студенты, разделившись на группы, воспроизвели функционал различных комитетов и комиссий (например, комитета по образованию, комиссии по делам молодежи), что предусматривало: изучение нормативных документов; разработку проектов решений по актуальным проблемам города/района (например, организация досуга для подростков); проведение общественных слушаний, где студенты представляют свои проекты и отвечают на вопросы; голосование и итоговую рефлексию.

2. Проведение тренинговых занятий для школьников, ориентированных на развитие их гражданского самосознания. В период прохождения педагогической практики студенты осуществляли разработку и проведение интерактивных внеурочных занятий для учащихся, направленных на формирование у них активной гражданской позиции и соответствующих компетенций.

3. Участие студентов в разнообразных волонтерских проектах и акциях, направленных на помощь социально незащищенным группам населения. В качестве примеров такой деятельности можно привести организацию сбора помощи для домов престарелых и приютов для животных, подготовку и проведение благотворительных концертов и ярмарок, организацию мастер-классов для воспитанников детских домов.

Эффективность описанных выше педагогических условий была подвергнута эмпирической проверке в ходе экспериментальной работы, организованной на базе ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» в период с 2022 по 2025 годы. В эксперименте принимали участие студенты-бакалавры, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». С целью диагностики уровня сформированности гражданского самосознания у студентов педагогических специальностей авторами были определены три критерия: когнитивный критерий, отражающий сформированность системы знаний о правах и обязанностях участников образовательных отношений в Российской Федерации; деятельностный критерий, характеризующий способность студентов проявлять гражданскую активность и артикулировать собственную гражданскую позицию; рефлексивный критерий, фиксирующий умение будущих педагогов осуществлять адекватную самооценку собственной гражданской позиции. Изучение уровней сформированности гражданского самосознания студентов проводилось с использованием авторских диагностических опросников, а также методик А.А. Пановой и Т.В. Болотиной, адаптированных применительно к условиям высшей школы. Результаты экспериментальной работы подтвердили эффективность разработанных авторами педагогических условий, что позволяет утверждать: процесс развития гражданского самосознания студентов педагогических специальностей в образовательной среде вуза будет продуктивным, если будет основан на развитии их рефлексивных способностей, навыков конструктивного гражданского взаимодействия и воспитании чувства причастности к историческому педагогическому наследию.

Выводы. Таким образом, управление развитием гражданского самосознания студентов педагогических специальностей в образовательном процессе вуза требует от преподавателей системной работы, объединяющей когнитивное освоение отечественного педагогического наследия, практику конструктивного гражданского взаимодействия и развитие рефлексивных способностей будущих педагогов.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалёва. – Москва: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность: в поисках «нового» человека / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 15-27
3. Никитин, А.Ф. Курс «Основы российской государственности» в контексте информационно-психологического противостояния России и коллективного Запада / А.Ф. Никитин, О.С. Исаева // Основы российской государственности: перспективы исследования и междисциплинарного изучения: сб. тр. по материалам Всерос. науч. конф., Пенза, 13 декабря 2023 г. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2024. – С. 104-111. – EDN: AQLLPS
4. Орехова, Т.Ф. О некоторых проблемах современного образования и возможностях их разрешения / Т.Ф. Орехова, Т.В. Кружилина // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2017. – Т. 1. – № 1. – С. 37-44. – EDN: YUMPKT
5. Психология личности: хрестоматия / Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский [и др.]. – Самара: БахраХ-М, 2021. – 544 с. – EDN: WALFQQ
6. Рождественская, Р.Л. Патриотическое воспитание подрастающего поколения в истории отечественной педагогики XI-XX вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рождественская Римма Леонидовна. – Белгород, 1997. – 208 с. – EDN: NLIFGV
7. Шакурова, М.В. Личный опыт будущих педагогов как фактор профессиональной подготовки педагога как воспитателя / М.В. Шакурова // Педагогическое образование: традиции и инновации, пространство и возможности: сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию педагогического образования в Арзамасе, Арзамас, 19-20 ноября 2024 г. – Арзамас: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2024. – С. 115-119. – EDN: EFFRJN
8. Bakholskaya, N.A. Personal orientation of educational activities as a basis for the development of professional orientation of students of pedagogical specialties / N.A. Bakholskaya, S.S. Velikanova, N.V. Kozhushkova [et al.] // Revista Publicando. – 2018. – Vol. 5. – № 17. – P. 162-170. – EDN: COAWRB

УДК 376.3

магистрант Буйских Екатерина ДмитриевнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);**магистрант Беднякова Людмила Викторовна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);**кандидат педагогических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)**ПРОСОДИЧЕСКИЙ ДЕФИЦИТ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР**

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическому изучению проблемы просодического дефицита у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). В статье приводятся современные данные о просодической стороне речи. Под просодией в работе понимается комплекс компонентов, отвечающих за интонацию и выразительность речи. Просодия рассматривается с разных научных позиций. Анализ затрагивает работы отечественных и зарубежных лингвистов. Обозначены и раскрыты основные компоненты просодической стороны речи. Наиболее сложные нарушения просодии отмечаются при общем недоразвитии речи. Определено значение просодии в коммуникативном акте ребенка с ОНР. Представлен анализ современных методик коррекции нарушений просодической стороны речи у дошкольников с ОНР. Отмечается необходимость просодического вмешательства у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: просодия, дошкольники с общим недоразвитием речи, просодический дефицит, просодическое вмешательство, темп, ритм, интонация, нарушение, коррекция.

Annotation. This article is devoted to the theoretical study of the problem of prosodic deficit in older preschool children with general speech underdevelopment (OSU). The article provides modern data on the prosodic aspect of speech. In this work, prosody is understood as a complex of components responsible for the intonation and expressiveness of speech. Prosody is examined from various scientific perspectives. The analysis covers the works of both Russian and foreign linguists. The main components of the prosodic aspect of speech are identified and described. The most complex prosodic disorders are observed in general speech underdevelopment. The importance of prosody in the communicative act of a child with general speech underdevelopment is determined. An analysis of modern methods for correcting prosodic disorders in preschool children with general speech underdevelopment is presented. The need for prosodic intervention in various speech pathologies is noted.

Key words: prosody, preschoolers with general speech underdevelopment, prosodic deficit, prosodic intervention, tempo, rhythm, intonation, disorder, correction.

Введение. Каждый язык имеет свою уникальную фонологическую систему и просодические характеристики. Просодия является важным акустическим и лингвистическим компонентом речи, который в значительной степени способствует разборчивости детской речи. Рече-языковая деятельность детей с речевыми нарушениями отличается от речи их сверстников и обусловлена сложными физиологическими механизмами. В настоящее время в России наблюдается рост органической симптоматики и коморбидности дефектов развития у детей. Безусловно, всё это влияет на общий уровень развития высших психических функций ребёнка, где речь выступает интегративным компонентом. Речевая функциональная система – это сложная система, в основе которой лежит использование знаковой системы языка в процессе общения [1; 3; 6; 7].

Эта система основывается на деятельности многих мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфически определённую операцию речевой деятельности. Просодии при этом принадлежит компонентная роль, отвечающая за выразительность и интонацию речи. Грамотное использование просодических средств делает речь живой, эмоциональной и выразительной, что важно как для устной, так и для письменной речи [2]. Следовательно, проведение ранней диагностики речевых расстройств в отношении просодической стороны у детей старшего дошкольного возраста с ОНР становится все более актуальным вопросом логопедической науки.

Изложение основного материала статьи. Сложнейшим феноменом психики человека является речь, среди дополнительных особенностей которой является просодия. Впервые данный термин был введен в научный оборот еще грамматистами Древней Греции как «дополнительные особенности речи, не зависящие от ведущей артикуляции звука».

В современной трактовке клинической лингвистики Кента Р. и Кима Ю. просодия представляет собой мелодический и ритмический аспекты разговорной речи. Авторы определяют ее как «надсегментарные особенности речи, которые передаются параметрами основной частоты, интенсивности и продолжительности. Основная частота, интенсивность и длительность в сочетании создают, по мнению авторов, просодические компоненты, которые передают различные коммуникативные функции такие как аффективная, прагматическая и грамматическая [3].

Эмоциональная просодия включает в себя манипулирование просодическими признаками для передачи отношения говорящего, позволяя партнерам по общению делиться своими чувствами и включать регистровые вариации для адаптации к различным социальным контекстам. В свою очередь, для обработки аффекта требуется не только слуховая, но визуальная и информация. Инициирование родителями речи ребенка в раннем возрасте прокладывает путь к его социальному и эмоциональному развитию. Исследования показали, что дети, владеющие адекватной речью, сталкиваются с меньшим количеством психологических и социальных проблем по сравнению со своими сверстниками, имеющими задержку речевого развития [7].

В практике психолингвистов, просодика – это совокупность ритмико-интонационных свойств, формирующих звуковую оболочку речи. Изначально, просодия – мелодическая сторона речи, несущая основную информацию об эмоциональном состоянии говорящего и его отношении к предмету обсуждения. Однако, современные исследования расширили это понятие, включив в него совокупность таких параметров как темп, ритм, мелодика, ударение и паузы [10].

Ритм речи, отвечает за чередование ударных и безударных слогов, создавая некую музыкальность высказывания. Темп определяет скорость произношения, что может указывать на степень волнения или, наоборот, уверенности говорящего [5]. Мелодика, в свою очередь, формирует контур фразы, восходящие и нисходящие интонации, передающие вопрос, утверждение или восклицание. Ударение, выделяя определенные слоги в словах, акцентирует внимание на ключевых элементах сообщения, помогая слушателю понять смысл. Паузы, казалось бы, простое прерывание потока речи, на самом деле играют важную роль в структурировании информации, разделяя фразы на смысловые блоки и давая возможность осмыслить услышанное [8].

Таким образом, просодия – это не просто набор характеристик, описывающих звучание речи, а сложная система, обеспечивающая эффективную коммуникацию и передачу не только буквального смысла, но и эмоциональной составляющей высказывания. Искусство владения просодическими элементами – залог успешной речи, способной убеждать, вдохновлять и вызывать отклик у слушателей.

К последствиям просодического дефицита у старших дошкольников можно отнести: трудности с экспрессивным чтением (механическое произношение), снижение понимания текста из-за неверной интерпретации смысла, затруднения в различении грамматических конструкций.

При недоразвитии просодических компонентов речи у детей дошкольного возраста наблюдаются специфические особенности, которые заметно влияют на качество, выразительность, эмоциональность и коммуникативную эффективность речи.

Рассмотрим характерные особенности речи дошкольников при недоразвитии просодических компонентов:

1. Монотонность интонации:

- речь ребенка звучит однообразно, лишена выразительности и эмоциональной окраски, что делает речь менее выразительной и эмоциональной;
- голосовая модуляция слабая или отсутствует вовсе.

Монотонность интонации – это «однообразие мелодики речи, отсутствие выразительных интонационных средств, таких как изменение высоты, темпа и силы голоса». У старших дошкольников с общим недоразвитием речи данный феномен встречается достаточно часто и может быть обусловлен различными причинами.

Дети часто испытывают просодический дефицит, проявляющийся в следующем:

- использование ограниченного набора интонационных конструкций, что делает их речь однообразной и менее выразительной;
- трудности в выражении своих эмоций через интонацию;
- неправильное использование ударения, что также влияет на монотонность их речи;
- неразличение интонационных паттернов, характерных для вопросительных и повествовательных предложений, что делает их речь менее понятной для слушателя.

2. Неадекватный темп и ритм речи – ребенок испытывает трудности с поддержанием естественного ритма речи, что проявляется в виде тахи или брадилалии.

У детей с ОНР часто наблюдаются нарушения темпа и ритма речи:

- ускоренный темп речи (тахилалия): ребенок говорит слишком быстро, «захлебывается» словами, речь становится невнятной, «скомканной»;
- замедленный темп речи (брадилалия): ребенок говорит слишком медленно, растягивает слова, речь становится монотонной, прерывистой;
- неравномерный темп речи (спотыкание): речь то ускоряется, то замедляется, становится прерывистой, с запинками;
- монотонность ритма: отсутствие выразительности, однообразие ритмического рисунка речи, отсутствие пауз или их неправильное использование [12].

Этиологические характеристики этих проявлений могут быть связаны с:

- «недостаточной сформированностью фонематического слуха и восприятия: ребенок может не различать тонкие нюансы звучания фонем, в том числе ритмико-мелодическую структуру слова;
- нарушениями артикуляционной моторики: недостаточная координация движений речевого аппарата может влиять на плавность и ритмичность речи (расстройство динамического стереотипа);
- недостаточной сформированностью дыхательной и голосовой функции: проблемы с дыханием и голосообразованием могут влиять на темп, силу голоса и интонацию;
- общим недоразвитием высших психических функций: ОНР часто сопровождается нарушениями внимания, памяти, мышления, что также может влиять на организацию речи, включая просодические компоненты;
- эмоциональными и психологическими факторами: стресс, тревожность, неуверенность в себе могут также влиять на просодику» [1].

3. Нарушение логического и эмоционального ударения:

- ребенок не выделяет смысловые акценты в словах и предложениях;
- затруднения при передаче эмоциональной окраски высказывания (радость, удивление, грусть, вопросительные интонации и т.п.).

4. Нарушения голосовой модуляции и громкости:

- речь тихая, неуверенная, слабо контролируемая громкостью;
- возможны резкие перепады громкости - от слишком тихой речи до чрезмерно громкой, крикливой.

В целом, ребенок может говорить слишком тихо или, наоборот, слишком громко, он не адаптирует громкость в зависимости от ситуации или окружающей обстановки.

5. Нарушение дыхательной организации речи:

- поверхностное дыхание, неумение делать паузы для естественного вдоха;
- неправильное распределение выдоха, вследствие чего речь звучит прерывисто, неестественно или напряженно.

6. Затруднения в понимании и использовании интонационных конструкций:

- ребенок нечетко различает вопросительные, повествовательные, побудительные типы предложений;
- трудности в восприятии эмоциональных оттенков речи окружающих и собственной речи.

Речь дошкольника может звучать робко, без эмоций, что затрудняет понимание эмоционального состояния ребенка собеседником. Ребенок может неправильно расставлять ударения в словах и фразах, что делает речь менее понятной. Неумение правильно ставить паузы может привести к тому, что речь звучит скованно или, наоборот, бессвязно [4].

Дети с просодическим дефицитом могут испытывать трудности в понимании эмоциональной и смысловой окраски речи других людей. Нередко дети с просодическим дефицитом имеют ограниченный словарный запас, что дополнительно усложняет коммуникацию.

Просодическое вмешательство должно быть частью комплексной подготовки к грамоте, особенно на этапах предчтения и начального чтения. Это помогает не только освоить технику чтения, но и развить способность передавать эмоции и смысл через речь, что является залогом полноценной грамотности. Логопедическая работа по коррекции просодии Е.Э. Артемовой исходит из стадий сформированности просодической стороны речи. 1 степень – низкая, 2 – недостаточная, 3 – средняя, 4 – высокая.

1 степень: характеризуется минимальной выразительностью речи. Наблюдается монотонность, отсутствие интонационных переходов, паузы не используются для смыслового выделения. Голос слабо модулируется по высоте и силе. Темп речи замедлен или, наоборот, излишне ускорен. Ребенок не способен передать эмоциональную окраску высказывания [9]. Работа

направлена на развитие слухового внимания, восприятия и дифференциации интонационных оттенков речи, формирование элементарных навыков изменения темпа и ритма.

II степень: отмечается небольшое разнообразие интонаций, однако они слабо выражены и недостаточно стабильны. Паузы используются не всегда адекватно, а ритм речи неустойчив. Ребенок может имитировать отдельные интонационные структуры, но перенести их в самостоятельную речь затруднительно. Основные задачи логопедической работы включают развитие умения дифференцировать различные типы интонаций, формирование навыков использования пауз и логического ударения для выражения смысла.

III степень: характеризуется достаточной выразительностью речи, но при этом отмечаются отдельные недостатки. Интонации могут быть не всегда уместны или недостаточно четкими. Паузы используются преимущественно для разделения предложений, а логическое ударение не всегда выделяет ключевые слова. Темп речи относительно стабилен, но может изменяться в зависимости от эмоционального состояния. Логопедическое воздействие направлено на совершенствование умения использовать интонацию, паузы и логическое ударение для точной передачи смысла высказывания.

IV степень: соответствует высокому уровню сформированности просодической стороны речи. Речь отличается выразительностью, богатством интонаций, адекватным использованием пауз и логического ударения. Темп речи стабилен и соответствует содержанию высказывания. Ребенок способен передать различные эмоциональные оттенки речи. Просодическое вмешательство не требуется [1].

Исходя из концепции просодического вмешательства возможно формулирование общих рекомендаций:

- использование специальных игр и упражнений на развитие дыхания, голоса, интонации и ритма;
- логопедические занятия, направленные на развитие слухового внимания к речи;
- использование упражнений на развитие эмоциональной выразительности речи (интонационные игры, театрализация, чтение стихов и сказок с эмоциональным выражением);
- использование музыкально-ритмических занятий.

Среди способов коррекции монотонности интонации у старших дошкольников с ОНР современные авторы выделяют аудирование, речевые игры и индивидуальные занятия с логопедом и т.п.

Индивидуальные занятия с логопедом: специалист помогает ребенку преодолевать просодический дефицит, осваивая различные интонационные конструкции, используя специальные упражнения и игры.

Речевые игры и упражнения: игры, направленные на развитие интонации, такие как «Эхо», «Песенки и стишки», «Диалоги с игрушками» и т.д., помогут детям лучше ощущать и использовать интонацию.

Аудирование: прослушивание аудиозаписей с правильной интонацией, сказок, песен и стихов помогает детям лучше понимать и усваивать интонационные модели.

Работа с родителями: родители могут помогать ребенку дома, используя рекомендации логопеда, создавая языковую среду, богатую разнообразными интонационными образцами.

Использование музыки и ритмики: музыкальные занятия, пение, ритмические упражнения способствуют развитию чувства ритма и интонации.

Использование наглядных пособий: использование интонационных схем, графических изображений интонации помогает детям визуализировать и лучше понимать интонационные изменения [11].

В практике просодического вмешательства у детей старшего дошкольного возраста у логопедов весьма широко стали применяться новые авторские технологии.

Так Г.Р. Шашкина, среди основных направлений коррекции просодической стороны речи у старших дошкольников с помощью логоритмики выделила следующие:

- развитие крупной моторики, координации, ориентации в пространстве;
- регуляция мышечного напряжения;
- развитие музыкального слуха, чувства ритма и вокальных навыков.
- стимуляция различных видов внимания и памяти [13].

Преодоление дефектов речи у дошкольников также подразумевает:

- улучшение дыхания и голосовых данных;
- формирование умеренного темпа и выразительности речи;
- развитие артикуляции и мимики, координацию речи и движений;
- улучшение фонематического восприятия и правильного произношения звуков.

Логоритмические занятия включают различные виды деятельности: вокал, слушание музыки и ритмичные игры под нее, исполнение детьми музыкальных произведений на музыкальных инструментах.

Фонетическая ритмика (фоноритмика) представляет собой «систему двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением определенного речевого материала (звуков, слогов), способствующая осуществлению глубокой связи между работой кистей рук, артикуляционного и голосового аппарата» [13]. Фоноритмика способствует укреплению связи между моторикой рук и работой артикуляционного и голосового аппарата ребенка. Выполняя упражнения по этой методике, дети становятся более раскрепощенными. Движения «дошкольников благотворно влияют на свойства речи, а движения голосового аппарата, особенно артикуляция, в сочетании с движениями рук представляют собой «моторный стержень эмоций» [13].

На коррекцию просодических нарушений речи старших дошкольников направления и современная методика фонологоритмики. Она сочетает в себе элементы фоноритмики и логоритмики и включает комплекс двигательных упражнений в сочетании с музыкой, произнесением различных речевых элементов (фраз, слов, слогов, звуков).

Применение технологии фонологоритмики при просодическом вмешательстве эффективно. Исследования В.Т.А. Сорокиной: доказали, что использование фонологоритмики нормализует мышечный тонус, способствует активизации ритмичности и пластичности движений, владение голосовыми характеристиками по силе, высоте; владение тембром голоса в зависимости от заданной речевой ситуации. В целом, улучшение просодических характеристик речи способствует повышению разборчивости и внятности речи, развитию коммуникативных навыков, улучшению эмоциональной выразительности речи, социальной адаптации ребенка [13].

Выводы. Таким образом, проявлениями речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи могут выступать: монотонность интонации, неадекватный темп и ритм речи, нарушение логического и эмоционального ударения, нарушение дыхательной организации речи, затруднения в понимании и использовании интонационных конструкций. Нарушение ритмической организации может приводить к монотонности и снижению коммуникативной эффективности речи, в целом проявляться просодическим дефицитом. Ранняя диагностика и коррекционная работа с такими детьми выступают важными паттернами при предотвращении дальнейших проблем в речевом развитии и социальной коммуникации. Теоретический обзор свидетельствует о том, что просодическое вмешательство улучшает проявление эмоций у детей с речевой патологией. Более того, коррекция просодии детей с ОНР способствует ускорению в овладении

рече-языковой деятельностью.

Литература:

1. Артемова, Е.Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография / Е.Э. Артемова. – Москва: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 123 с.
2. Басимов, М.М. «Значимая» корреляция и реальная типология зависимостей на примере показателей популярных психодиагностических методик / М.М. Басимов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1499> (дата обращения: 16.02.2026)
3. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – Москва: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
4. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, Е.Ю. Медведева. – Нижний Новгород: Изд-во Мининского университета, 2021. – 188 с.
5. Дрозд, А.Д. Особенности пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А.Д. Дрозд, Е.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1687> (дата обращения: 16.02.2026)
6. Жулина, Е.В. Значение фонетической ритмики в коррекции нарушений звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста / Е.В. Жулина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 7. – С. 173-176
7. Катаева, Н.Н. Особенности развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией / Н.Н. Катаева // Молодой ученый. – 2024. – № 13(512). – С. 233-238. – URL: <https://moluch.ru/archive/512/112351/> (дата обращения: 16.02.2026)
8. Копачевская, Л.А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Копачевская Лариса Александровна. – Москва, 2002. – 181 с.
9. Ларина, Е.А. Диагностика интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Е.А. Ларина. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2020. – 120 с.
10. Поварова, И.А. Особенности формирования просодии в онтогенезе и дизонтогенезе (на примере заикания) / И.А. Поварова // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 2. – С. 20-33
11. Сорокина, В.Т.А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников с ДЦП: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна. – Москва, 2004. – 56 с.
12. Филатова, Ю.О. Нарушение онтогенеза плавности речи / Ю.О. Филатова // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 34-39
13. Шашкина, Г.Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: логопедическая ритмика / Г.Р. Шашкина. – Москва: Юрайт, 2020. – 216 с.

Педагогика

УДК 378.2

доцент Буряк Наталья Юрьевна

Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар);

студент 4 курса Манакова Маргарита Валерьевна

Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий-ИМСИТ» (г. Краснодар)

СТОРИТЕЛЛИНГ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В условиях глобализации и растущей потребности в межкультурной коммуникации развитие навыка говорения на английском языке приобретает критически важное значение. Данная статья посвящена исследованию педагогического потенциала сторителлинга как инновационного метода развития данного навыка у студентов. В работе проводится сравнительный анализ этого подхода с традиционными методами, такими как ролевые игры, дискуссии и презентации. Эффективность каждого метода оценивается через их влияние на ключевые аспекты речи: грамматическую корректность, беглость, произношение и уверенность в себе. Особое внимание уделяется анализу уровня вовлеченности и мотивации студентов, что позволяет выявить сильные и слабые стороны различных педагогических стратегий. В статье подчеркивается, что сторителлинг обладает уникальными преимуществами, включая создание аутентичного коммуникативного контекста и стимулирование творческого мышления. На основе теоретического анализа и практического опыта предлагаются конкретные методические рекомендации по интеграции сторителлинга в учебный процесс. Эти рекомендации направлены на преодоление языкового барьера и оптимизацию развития речевых умений. Статья также обосновывает целесообразность использования сторителлинга для подготовки студентов к реальному профессиональному и социальному общению. Таким образом, исследование подтверждает, что сторителлинг является эффективным инструментом, отвечающим вызовам современного глобализированного мира.

Ключевые слова: сторителлинг, навык говорения, английский язык, обучение иностранным языкам, коммуникативная компетенция, традиционные методы обучения.

Annotation. In the context of globalization and the growing need for intercultural communication, the development of English speaking skills is becoming critically important. This article is devoted to the study of the pedagogical potential of storytelling as an innovative method of developing this skill among students. The paper provides a comparative analysis of this approach with traditional methods such as role-playing games, discussions and presentations. The effectiveness of each method is assessed through their impact on key aspects of speech: grammatical correctness, fluency, pronunciation, and self-confidence. Special attention is paid to the analysis of the level of involvement and motivation of students, which makes it possible to identify the strengths and weaknesses of various pedagogical strategies. The article highlights that storytelling has unique advantages, including creating an authentic communicative context and stimulating creative thinking. Based on theoretical analysis and practical experience, specific methodological recommendations are proposed for the integration of storytelling into the educational process. These recommendations are aimed at overcoming the language barrier and optimizing the development of speech skills. The article also substantiates the expediency of using storytelling to prepare students for real professional and social communication. Thus, the study confirms that storytelling is an effective tool that meets the challenges of the modern globalized world.

Key words: storytelling, speaking skills, English language, teaching foreign languages, communicative competence, traditional teaching methods.

Введение. В условиях глобализации и интенсивного развития международных связей знание иностранных языков, особенно английского, становится жизненно важным. Навык устной речи, который является важной составляющей коммуникативной компетенции, играет определяющую роль в успешном взаимодействии в академическом, профессиональном и социокультурном контекстах. Тем не менее, педагогический опыт свидетельствует о том, что формирование навыка говорения представляет значительную трудность для многих обучающихся. Традиционные методики, часто фокусирующиеся на грамматике и лексике, не всегда эффективно способствуют развитию беглости и уверенности в использовании языка. В связи с этим, возрастает потребность в разработке и внедрении новых подходов, нацеленных на увеличение речевой активности студентов и повышение их заинтересованности в изучении языка.

Изложение основного материала статьи. Современные преподаватели активно используют разнообразные электронные учебные материалы, интерактивные ресурсы, видеоуроки, цифровые библиотеки и мультимедийные инструменты, позволяющие им доступно и наглядно представлять учебный материал, тем самым облегчая его усвоение. Меняется и стиль преподавания: педагоги стремятся к созданию поддерживающей и доброжелательной атмосферы в процессе обучения, используя игровые технологии, дискуссии и разговорные клубы [2, С. 10].

Вместе с тем, формирование навыка говорения не должно сводиться к механическому запоминанию диалогов или повторению упражнений. Наиболее эффективным представляется подход, ориентированный на подготовку студентов к реальному общению с носителями языка в аутентичных жизненных ситуациях. Следовательно, приоритетное значение приобретает развитие беглости речи и сложности использования языка в различных коммуникативных контекстах.

Традиционные методы развития навыка говорения в обучении английскому языку, такие как ролевые игры, дискуссии, презентации и дебаты, занимают прочное место в педагогической практике. Каждый из этих методов обладает своим потенциалом для формирования коммуникативной компетенции студентов. Сравнительный анализ с использованием сторителлинга позволяет выявить сильные и слабые стороны каждого подхода в контексте развития различных аспектов навыка говорения, уровня вовлеченности и мотивации студентов, а также создания аутентичной коммуникативной среды [1, С. 6].

Ролевые игры, ориентированные на отработку конкретных коммуникативных ситуаций, эффективно способствуют расширению словарного запаса и закреплению грамматических конструкций, особенно при условии предварительной подготовки и предоставления шаблонов диалогов. Однако, зачастую ролевые игры ограничиваются заученными фразами и не стимулируют спонтанную речь. Дискуссии и дебаты, в свою очередь, стимулируют активное использование лексики и грамматики в контексте выражения собственного мнения и аргументации. Эти методы также способствуют развитию произношения и уверенности в себе, однако могут быть сложными для студентов с низким уровнем владения языком. Презентации, направленные на подготовку и представление информации, требуют тщательного планирования и подготовки, что способствует расширению словарного запаса и улучшению грамматических навыков. Но акцент на содержании может затмевать развитие беглости речи и спонтанности, а также создавать стрессовую ситуацию для студентов [3].

В отличие от перечисленных методов, сторителлинг предоставляет больше возможностей для развития беглости речи, уверенности в себе и креативного мышления. Пересказ историй, сочинение собственных рассказов и участие в драматизациях стимулируют спонтанную речь, воображение и эмоциональную вовлеченность. Истории помогают рассматривать лексику и грамматику, облегчая запоминание и применение новых языковых единиц.

Следует выделить следующие преимущества сторителлинга:

- Аутентичность и естественность. Рассказ историй – базовая форма человеческого общения, что снижает искусственность учебной ситуации.

- Глубинная мотивация и вовлеченность. История по своей природе связана с эмоциями, личным смыслом и любопытством. Это обеспечивает высокий уровень личной вовлеченности, что напрямую коррелирует с готовностью к говорению.

- Структурная опора для беглости. Классическая нарративная структура (экспозиция, завязка, развитие, кульминация, развязка) предоставляет студенту готовый ментальный каркас для построения речи, снижая когнитивную нагрузку и способствуя увеличению беглости.

- Интеграция навыков и преодоление барьера. Для создания истории необходимо активировать лексику (в т.ч. эмоционально-оценочную), выбрать грамматические конструкции (преимущественно прошедшие времена, прямая или косвенная речь), продумать произношение для эффекта. Это происходит не изолированно, а в процессе решения творческой задачи, что способствует преодолению страха ошибки.

- Развитие креативности и критического мышления. Сторителлинг требует выбора сюжета, построения причинно-следственных связей, развития персонажей, что стимулирует высшие когнитивные функции.

Для успешного внедрения сторителлинга предлагается следующая этапность. Для студентов уровня владения языком A2-B1 предлагается использование готовых повествовательных опор:

- рассказ по серии изображений;
- завершение известной истории;
- «личная история» по наводящим вопросам (Where were you? What happened? How did you feel?);
- фокус на использовании Past Simple или Continuous и базовых связках (and, then, but, because).

Для уровня B1-B2 в заданиях можно сделать опору на развитие креативности и сложности:

- случайные слова, то есть создать связный рассказ, включив 3-5 заданных слов;
- изменение перспективы – рассказать известную сказку от лица другого персонажа;
- цифровой сторителлинг – создание короткого видео с закадровым нарративом.

Также стоит отметить, что очень важно после презентации истории не следует акцентировать ошибки. Вместо этого лучше задавать вопросы по содержанию (What surprised you the most? Why did the character do that?). Можно также задействовать всю аудиторию, а именно просить выделить наиболее яркую фразу или образ. Совместно обсуждать, какие языковые средства помогли сделать рассказ живым.

В связи с вышеизложенным, сторителлинг можно рассматривать как один из перспективных методов эффективного развития навыков устной речи. В образовательной сфере сторителлинг впервые заявил о себе в 1990-х годах, когда Рей Блейн разработал педагогическую методику под названием «Teaching Proficiency and Reading Through Storytelling» (TPRS), нацеленную на совершенствование речевых навыков учащихся. Данная методика подразумевает использование как реалистичных, так и фантастических историй. В настоящее время TPRS вышла за рамки преподавания иностранных языков и успешно применяется в различных дисциплинах для достижения широкого спектра развивающих и воспитательных целей [4].

В современной методике преподавания сторителлинг традиционно подразделяют на два вида: рецептивный и продуктивный. Рецептивный сторителлинг представляет собой процесс восприятия готовой истории, поступающей из

внешнего источника: обучающийся слышит её, читает или знакомится с содержанием через визуальный ряд, после чего данная история становится базой и отправной точкой для дальнейшей коммуникативной деятельности и речевой практики. Продуктивный сторителлинг, напротив, предполагает активное порождение повествования самими учениками непосредственно в рамках учебного занятия. Создание историй может осуществляться как в устной, так и в письменной форме, выполняться индивидуально, в парах или малых группах, а также коллективно всем составом класса. При этом в одних случаях, если языковая подготовка и интеллектуальные способности учащихся позволяют им действовать свободно, истории строятся целиком на основе импровизации; в других же случаях процесс опирается на специальные опоры, формирующие сюжетный каркас, в числе которых могут выступать ключевые слова, наглядные изображения или серии направляющих вопросов.

В процессе работы над историей необходимо планомерно повышать сложность когнитивных задач, которые ставятся перед обучающимися, ориентируясь на таксономию Блума: движение следует начинать с базовых уровней (запоминание и осмысление) и постепенно переходить к более сложным (применение, анализ, оценка и творческая деятельность).

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что устное воспроизведение историй, особенно в формате спонтанного рассказа, признается особым видом искусства и считается одним из наиболее действенных инструментов в практике преподавания иностранных языков. Согласно позиции исследователей, именно живое устное повествование, исходящее от преподавателя и сопровождающееся невербальными средствами выразительности – мимикой, жестами, интонационными модуляциями, – представляет собой наиболее оптимальный формат обучения. Подобный способ подачи материала обеспечивает максимальное эмоциональное вовлечение аудитории, стимулирует работу воображения и поддерживает устойчивое внимание на протяжении всего повествования. В свою очередь, это создает благоприятные условия для непроизвольного усвоения лексических единиц и грамматических конструкций.

Тем не менее, со временем сформировалась новая форма сторителлинга, ориентированная на развитие речевой компетенции изучающих английский язык как иностранный.

Цифровой сторителлинг (Digital Storytelling, далее DST) представляет собой одну из форм работы с текстом и устной речью, которая вошла в практику преподавания английского языка как иностранного (EFL) во второй половине 2000-х годов. Его появление связано не столько с развитием педагогических теорий, сколько с технологическими изменениями: удешевлением записывающих устройств, появлением доступного программного обеспечения для монтажа и распространением платформ для размещения видеоконтента. Эти условия позволили перенести практику создания коротких нарративов в цифровую среду и сделать её доступной для массового пользователя, включая изучающих язык.

В отличие от традиционного пересказа текста или устного рассказа по картинке, DST предполагает более сложную последовательность действий. Учащемуся предоставляется набор цифровых изображений (реже – видеорядов) и сюжетная канва – структурная основа, которая может быть представлена в виде схемы, вопросов или ключевых точек сюжета. На основе этих материалов учащийся создает собственное повествование, которое фиксируется на цифровой носитель. Запись может быть выполнена как в виде непрерывного устного рассказа, наложенного на видеоряд, так и в формате подкаста с визуальным сопровождением. Ключевым элементом здесь является возможность последующего воспроизведения: учащийся может прослушать или просмотреть свою работу, оценить её и, при необходимости, внести правки.

Функционально DST встраивается в учебный процесс как инструмент отработки речевых навыков в условиях, приближенных к реальной коммуникации. При этом он охватывает все четыре базовых языковых навыка, хотя и с разной степенью нагрузки.

Аудирование задействуется на нескольких этапах. Во-первых, при отборе материалов: если учащийся работает с аутентичными аудио- или видеофрагментами для своей истории, ему необходимо понимать звучащую речь. Во-вторых, на этапе самоконтроля: прослушивание собственной записи позволяет выявить ошибки в звукопроизношении, интонации и темпе речи, которые не замечаются в момент говорения.

Чтение включается в работу преимущественно на этапе подготовки. Если история требует фактической основы (например, пересказ новости, биографии или научно-популярного факта), учащийся обращается к текстовым источникам на английском языке. Также чтение может потребоваться при работе со сценарными заготовками или чужими текстами-образцами.

Письменная речь задействуется при создании сценария. В зависимости от уровня владения языком и поставленной задачи, это может быть, как развернутый текст, так и краткий план, тезисы или последовательность ключевых фраз. Фиксация на письме помогает структурировать будущее устное высказывание и снижает когнитивную нагрузку в момент записи.

Говорение является центральным этапом. Учащийся озвучивает подготовленный материал, контролируя произношение, темп и логику изложения. Наличие записи позволяет при необходимости повторять фрагменты, добываясь более качественного результата, что отличает DST от спонтанной устной речи в диалоге.

Помимо языковых навыков, в процессе создания цифровой истории задействуется ряд технических и организационных компетенций. Работа с техникой включает использование записывающих устройств (микрофон, диктофон, смартфон), а также базовых программ для обработки звука и видео или онлайн-платформ для создания презентаций с голосовым сопровождением. Навыки организации реализуются через необходимость планирования этапов работы: от сбора материалов до финального монтажа и сдачи готового продукта. Исследовательские умения могут потребоваться при поиске информации для содержательного наполнения истории, если она выходит за рамки личного опыта учащегося. Навыки презентации актуализируются на этапе демонстрации готовой работы, если она включена в формат группового просмотра или обсуждения.

Влияние DST на развитие коммуникативной компетенции изучало несколько исследовательских групп. В работах, посвященных применению этого метода в группах EFL (английский как иностранный), фиксируются изменения по трем основным параметрам.

По фонологии отмечается улучшение произносительной стороны речи. Это связывают с возможностью многократной записи и прослушивания: учащийся получает обратную связь не только от преподавателя, но и от самого себя, что позволяет корректировать артикуляцию, ритмику и интонацию без прямого вмешательства извне.

По грамматике наблюдается более осознанное использование конструкций. Поскольку устный текст предварительно фиксируется в письменной форме или проговаривается в замедленном темпе с возможностью правки, у учащегося есть время на контроль грамматической правильности. Это способствует закреплению конструкций в активном употреблении.

По лексике фиксируется расширение активного словарного запаса в рамках выбранной темы. Подбор лексики для описания конкретных изображений или ситуаций требует более точной номинации, чем при свободном пересказе, что стимулирует обращение к словарям и уточнение значений [6, С. 81].

Также отмечается, что в условиях DST учащиеся чаще демонстрируют творческий подход к формулировке высказываний. Поскольку темы и сюжетные канвы допускают варьирование, у учащихся появляется возможность выбора

языковых средств в зависимости от замысла. Это отличается от выполнения упражнений с единственно правильным ответом и позволяет использовать язык как инструмент реализации собственного замысла, а не как набор отрабатываемых структур [5, С. 677].

Организационно DST может реализовываться в разных форматах. В первом случае это индивидуальная работа, где учащийся самостоятельно проходит все этапы: от выбора темы до монтажа. Во втором – групповая работа, где этапы распределяются между участниками (один пишет текст, другой подбирает изображения, третий озвучивает). Второй вариант добавляет к процессу коммуникацию на английском внутри группы, но требует более четкого управления со стороны преподавателя.

По временным затратам DST относится к форматам средней и высокой трудоемкости. Создание одной законченной истории, включая подготовку, запись и обработку, может занимать от нескольких дней до нескольких недель в зависимости от объема требований и технической сложности. Это ограничивает частоту использования метода в рамках стандартного курса, но позволяет получить законченный продукт, пригодный для портфолио или промежуточной аттестации.

Оценка работ в формате DST проводится по нескольким критериям. К ним относятся: соответствие языкового оформления заявленному уровню (лексика, грамматика, фонетика), логика построения повествования, соответствие видеоряда тексту, техническое качество записи. Поскольку DST сочетает языковые и технические аспекты, в критерии оценки обычно включается раздел, касающийся выполнения технических требований (длительность, формат, читаемость текста, если он выводится на экран).

Выводы. Таким образом, DST представляет собой метод, в котором объединены отработка устной речи, работа с письменным текстом и использование цифровых инструментов. Его применение в группах EFL фиксируется в методической литературе как один из способов организации практики говорения с возможностью самоконтроля и последующего анализа. Данные исследований указывают на корреляцию между использованием DST и улучшением показателей по отдельным аспектам языковой компетенции, включая фонетику, грамматику и лексику, а также на вовлечение учащихся в процесс осознанного построения высказывания [5; 6].

Результаты исследований демонстрируют улучшение навыков устной речи у участников экспериментальных групп, использовавших DST, включая повышение уровня владения грамматикой, синтаксисом, лексикой и произношением. Другие научные работы доказывают, что обучение, основанное на DST, позволяет изучающим EFL создавать более точные, беглые и сложные тексты на английском языке. Кроме того, DST предоставляет учащимся возможность практиковать устную речь, рассказывая и записывая свои истории, что способствует их большей вовлеченности в учебный процесс. Имеющиеся данные убедительно свидетельствуют о значительной роли DST в достижении более высокого уровня владения английским языком.

Литература:

1. Айснер, Л.Ю. Сторителлинг как образовательная технология и ее применение в обучении иностранному языку / Л.Ю. Айснер, Т.В. Агапова // Образование и проблемы развития общества. – 2024. – № 1(26). – С. 4-8
2. Айснер, Л.Ю. Цифровой сторителлинг: новый формат учебной коммуникации / Л.Ю. Айснер, Т.В. Агапова // Образование и проблемы развития общества. – 2024. – № 1(26). – С. 9-14
3. Багрецова, Н.В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты / Н.В. Багрецова // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitelling-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-klyuchevye-aspekty> (дата обращения: 08.01.2026)
4. Шадрина, Л.Ю. Результаты исследования о влиянии сторителлинга на образовательный процесс / Л.Ю. Шадрина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 10(136). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-issledovaniya-o-vliyani-storitellinga-na-obrazovatelnyy-protsess> (дата обращения: 10.01.2026)
5. Fu, J.S. Exploring the impacts of digital storytelling on English as a foreign language learners' speaking competence / J.S. Fu, S.H. Yang, H.C. Yeh // Journal of Research on Technology in Education. – 2022. – Vol. 54. – № 5. – P. 679-694
6. Salhi, I. Storytelling as innovative method in modern education system / I. Salhi, T.V. Kuprina // International Research Journal. – 2022. – № 6-4(120). – P. 80-83

Педагогика

УДК 372.853

кандидат технических наук Бухарова Татьяна Викторовна

АНО СОШ Ломоносовская школа-пансион (пос. имени Тельмана);

доктор педагогических наук, доцент Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна

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

кандидат технических наук, доцент Кудрявцева Лариса Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе» (г. Москва)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ: ОТ ЗАМЫСЛА К ОСОЗНАННОМУ РЕЗУЛЬТАТУ

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения результативности проектной деятельности школьников при обучении физике. В качестве ключевого решения автором предлагается интеграция проектной методики с технологией формирующего оценивания, позволяющей сместить фокус с конечного продукта на процесс учебно-познавательной деятельности. В работе детально описывается применение инструментов формирующего оценивания на трёх основных этапах выполнения учебного проекта. Теоретические положения раскрываются на примере развёрнутой практической реализации проекта по созданию действующей модели микро-гидроэлектростанции учащимися 9-го класса. Авторы демонстрируют, как использование данных инструментов на каждом этапе трансформирует процесс конструирования в осмысленное исследование, способствуя развитию навыков целеполагания, планирования, самоанализа и критического мышления. В заключении статьи делается вывод о том, что формирующее оценивание выполняет функцию «нервной системы» проекта, превращая проектную деятельность из простого достижения результата в полноценный учебный процесс, который формирует компетенции, необходимые для практического применения законов физики.

Ключевые слова: формирующее оценивание, проектная деятельность, физика, критериальное оценивание, метапредметные навыки.

Annotation. This article explores the problem of improving the effectiveness of schoolchildren's project-based learning in

physics. The author proposes integrating project-based learning with formative assessment as a key solution, shifting the focus from the final product to the process of learning and cognitive activity. The paper describes in detail the use of formative assessment tools at three main stages of the educational project. The theoretical principles are explored through the example of a comprehensive practical implementation of a project to create a working model of a micro-hydroelectric power plant by 9th-grade students. The authors demonstrate how the use of these tools at each stage transforms the design process into meaningful research, promoting the development of goal-setting, planning, self-analysis, and critical thinking skills. The article concludes by arguing that formative assessment functions as the «nervous system» of the project, transforming project activities from a simple achievement of a result into a full-fledged learning process that develops the competencies necessary for the practical application of the laws of physics.

Key words: formative assessment, project activities, physics, criteria-based assessment, meta-subject skills.

Введение. Современная парадигма российского образования, закреплённая в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), смещает акцент с трансляции готовых знаний на формирование у обучающихся метапредметных компетенций и навыков проектно-исследовательской деятельности [1]. В этом контексте для уроков физики открываются уникальные возможности и потенциал для использования и развития: абстрактные математические модели и физические законы могут быть представлены в реальных конструкциях и экспериментах, превращая процесс обучения в лично значимое для ученика открытие. Однако, как показывает педагогическая практика, простое включение проектной деятельности в учебный план не гарантирует автоматического достижения образовательных целей [2; 3].

Актуальность представленного в статье исследования обусловлена существующим противоречием между широким распространением проектного метода [4-7] и недостаточной проработанностью механизмов сопровождения учащихся в ходе выполнения проектов. Традиционная оценочная система, ориентированная на фиксацию итогового результата (оценка за готовый «продукт», «изделие»), не способна превратить ученика в субъект собственной познавательной деятельности. В отсутствие системной обратной связи во время выполнения проектной работы учащиеся сосредотачиваются на внешней эффективности презентации, при этом упускают суть физических процессов, возможные ошибки воспринимаются учениками как неудачи, что приводит к снижению мотивации к обучению, потере интереса как к проектной деятельности, так и к изучаемому предмету [8]. Поэтому особую значимость приобретает интеграция проектной деятельности с технологией формирующего оценивания. В отличие от итогового контроля, формирующее оценивание выполняет функцию «нервной системы» проекта: оно пронизывает все этапы работы – от постановки проблемы и формулирования задач до рефлексии, обеспечивая непрерывную диагностику успехов и трудностей. Такой подход позволяет не только повысить качество усвоения физики, но и развить универсальные учебные действия: целеполагание, планирование, коммуникацию, рефлексию и адекватную самооценку. Для современного образования, ориентированного на индивидуализацию траекторий обучения, разработка и описание конкретных инструментов формирующего оценивания в проектной деятельности по физике представляет собой насущную практическую задачу.

Несмотря на важность и востребованность проектной деятельности, в массовой школьной практике наблюдается её низкая образовательная эффективность при использовании классических, традиционных подходов к оцениванию. Основная проблема заключается в ориентации исключительно на итоговый результат по двоичной системе («сделал/не сделал», «защитил/не защитил») при игнорировании процессуальной стороны обучения. Традиционное оценивание фиксирует «срез» знаний на итоговом этапе работы, но не предоставляет учителю и ученику информации о том, как именно шло познание, какие промежуточные выводы были сделаны, где возникли затруднения и как они были преодолены.

Вследствие этого учащиеся часто не используют настоящий научный поиск, основанный на глубоком понимании физических принципов, лежащих в основе работы, а сосредотачивают усилия на внешних атрибутах успеха (яркий макет, эффектная красочная презентация). Учитель при этом вынужден выполнять роль контролёра, а не наставника, что ограничивает возможности для своевременной индивидуальной поддержки. Ошибки, допущенные в ходе исследования, не становятся точками роста, а воспринимаются как брак, что препятствует формированию критического мышления и исследовательской культуры. Таким образом, проблемой исследования является необходимость теоретического обоснования и практической разработки модели интеграции проектной деятельности по физике с технологией формирующего оценивания, которая позволила бы обеспечить непрерывную обратную связь и превратить выполнение проекта из формального задания в осмысленное учебно-исследовательское действие.

Объектом исследования выступает процесс организации проектной деятельности учащихся на уроках физики в основной школе.

Предмет исследования – технология формирующего оценивания как средство управления познавательной деятельностью и организации взаимодействия обучающихся при выполнении учебных проектов по физике.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и практической демонстрации эффективности применения инструментов формирующего оценивания для трансформации проектной деятельности учащихся по физике из формального выполнения задания в осмысленный процесс, развивающий метапредметные навыки и глубокое понимание предмета.

Цель носит методико-практический характер и предполагает не только описание теоретических основ, но и верификацию предложенной модели через анализ конкретного педагогического кейса (проект «От ручки к лампочке»).

Для достижения поставленной цели в работе решались следующие задачи:

- провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме использования проектной деятельности и формирующего оценивания в образовательном процессе;
- разработать и описать алгоритм внедрения инструментов формирующего оценивания на ключевых этапах учебного проекта;
- апробировать предложенную технологию в ходе выполнения конкретного проекта по физике и проанализировать её влияние на качество усвоения материала и развитие метапредметных компетенций;
- обосновать вывод о том, что формирующее оценивание как системообразующий фактор проекта способен обеспечить его подлинную образовательную ценность.

Изложение основного материала статьи. Методологическую базу исследования составляют системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), рассматривающий учение как активный процесс построения знания самим учеником, а также теория педагогических измерений и концепция формирующего оценивания (М.А. Пинская, П. Блэк, Д. Уильям) [9; 10].

Для решения поставленных задач в работе используется комплекс теоретических и эмпирических методов исследования. Из теоретических методов для исследования были выбраны: анализ научно-методической литературы по педагогике, психологии и методике преподавания физики, посвященной проблемам проектного обучения и оценивания образовательных результатов для выявления степени разработанности проблемы и обоснования актуальности исследования;

моделирование использовалось для проектирования структуры учебного процесса, интегрирующего проектную деятельность и формирующее оценивание, а также для разработки критериального аппарата оценки этапов проекта; классификация и систематизация применялись для упорядочивания инструментов формирующего оценивания применительно к конкретным этапам проектной работы; интерпретация использовалась при обобщении полученных данных и формулировке выводов о педагогической эффективности предложенной модели. В качестве эмпирических методов исследования, направленных на сбор, обработку и верификацию фактического материала, были применены: педагогическое наблюдение – включённое наблюдение за деятельностью учащихся в ходе выполнения проекта с целью фиксации изменений в их познавательной активности, уровне самостоятельности и способности к рефлексии; изучение и анализ продуктов деятельности – анализ проектных работ, рефлексивных журналов учащихся, заполненных чек-листов и листов самооценки для определения динамики формирования как предметных, так и метапредметных результатов.

Практическая значимость представленной работы заключается в том, что описанные в ней инструменты формирующего оценивания могут быть использованы учителями физики в учебной деятельности. Подробный разбор кейса демонстрирует, как превратить стандартную проектную работу в многоуровневый учебный процесс, нацеленный на воспитание мыслящих, ответственных и компетентных исследователей, способных эффективно применять знания физики для решения практических задач.

На начальном этапе проектной деятельности (этапы погружения в проблему и планирования) традиционная модель постановки задачи педагогом замещается применением методов формирующего оценивания. В качестве ключевых инструментов выступают «мозговой штурм» и структурированный шаблон «Карта планирования проекта». В ходе коллективной работы обучающиеся самостоятельно определяют актуальность темы, формулируют цель и гипотезу исследования, составляют перечень необходимых ресурсов и план-график работ. Особое значение имеет этап выработки критериев успешности будущего продукта. Данная процедура позволяет диагностировать пробелы в понимании физической сущности проблемы, выявить завышенные ожидания или логические противоречия в рассуждениях. Для педагога это создает возможность получить объективную диагностическую картину и реализовать адресную поддержку посредством постановки наводящих вопросов. Коллективное обсуждение критериев оценивания обеспечивает формирование единых, понятных обучающимся ориентиров качества, что способствует повышению учебной мотивации и ответственности.

На основном этапе (реализация и исследование) применяется комплекс инструментов формирующего оценивания, замещающих жесткий пошаговый контроль. К числу таких инструментов относятся:

- чек-листы и контрольные точки, позволяющие обучающимся верифицировать соответствие выполняемых действий утвержденному плану;
- краткие промежуточные отчеты (регламентированные 2-3 минутами), в ходе которых фиксируются текущие результаты и идентифицируются возникшие затруднения, что создает основу для оперативной консультативной помощи;
- рефлексивные (бортовые) журналы, предназначенные для регулярной фиксации выполненных операций, анализа неразрешенных проблем и причин их возникновения, а также сформулированных выводов, что способствует развитию навыков самоанализа;
- взаимооценивание по алгоритму, предполагающее оценку членами проектной группы вклада друг друга по заданным параметрам (инициативность, качество работы, эффективность сотрудничества).

В рамках данной модели функционал педагога трансформируется от контролирующего к консультационно-фасилитирующему. Обратная связь приобретает описательный и ориентирующий характер вместо констатации ошибочности расчета. Такой подход формирует психологически безопасную образовательную среду, в которой ошибка интерпретируется как ценный этап исследовательского процесса.

В ходе апробации применения технологии формирующего оценивания для обучения физике был реализован проект «Разработка и изготовление портативной мини-ГЭС на основе винта Архимеда с использованием технологий цифрового моделирования» с учащимися 9 класса. Целью проекта являлось практическое изучение закона сохранения энергии, процессов преобразования механической энергии воды в электрическую, а также принципов работы турбин и генераторов. Ключевым элементом методического сопровождения проекта стало систематическое применение технологии формирующего оценивания на всех этапах его выполнения.

1. Этап погружения и планирования.

На данном этапе были использованы следующие инструменты формирующего оценивания:

– «Карта планирования проекта» – структурированный шаблон, направляющий учебно-познавательную деятельность. Учащиеся формулировали актуальность темы, обосновывали важность использования возобновляемых источников энергии и потенциальную сферу применения создаваемой модели;

– коллективная выработка критериев успеха – педагогический прием, направленный на формирование у учащихся навыков целеполагания и критериального мышления. В результате групповой дискуссии были сформулированы и утверждены критерии для итоговой оценки продукта, определяющие функциональность, эффективность, качество изготовления, обоснованность конструкции, работу в команде.

Пример карты планирования. Тема проекта: «Разработка и изготовление портативной мини-ГЭС на основе винта Архимеда с использованием технологий цифрового моделирования».

Цель: Спроектировать в цифровой среде и изготовить (3D-печать) действующий прототип гидроэлектростанции, способный генерировать энергию от потока воды ручья в походных условиях.

Этап 1: Погружение в проблему (Зачем мы это делаем?).

Задание: Проанализируйте преимущества водной энергии в отличие от солнечной/ветровой в контексте туристического похода, ответив на вопросы: 1. Актуальность: Почему именно микро-гидроэнергетика становится востребованной сегодня? (Для ответа необходимы подсказка, наводящий вопрос).

2. Обоснование выбора технологии: Почему «винт Архимеда», а не классическая турбина? (достаточно 2-3 преимуществ).

3. Сфера применения: Где и как турист может использовать такую мини-ГЭС? (Описание возможного сценария).

Этап 2: Конструирование идеи (Что мы создаем?).

Задание: Переведите исторический принцип (винт Архимеда) в плоскость цифрового моделирования.

Название модели: «Походная улитка».

Описание принципа действия, условий эксплуатации, с акцентом на цифровой составляющей.

Этап 3: Планирование (Дорожная карта) – описываются подробно все этапы выполнения со сроками и дедлайнами.

Задание: Разбейте путь от цифровой модели до физического изделия на конкретные шаги, заполните таблицу дорожной карты (Таблица 1).

Дорожная карта этапа планирования

Шаг	Что делаем? (Задача)	Как измеряем результат? (Критерий)	Инструменты
Расчётный:	Определить оптимальный угол наклона и шаг винта для малого потока воды	Формулы и эскизы. Сравнение 2-3 вариантов	Учебник физики, онлайн-калькуляторы
3D-моделирование:	Создать трёхмерную модель винта, вала и опор	Готовая модель в STL-формате, чертежи с размерами	САПР
Прототипирование:	Распечатать детали на 3D-принтере	Качество печати, отсутствие деформаций, сборка узлов вручную	3D-принтер, PLA пластик
Электрика:	Собрать генераторный узел (подключение мотора, диодный мост, стабилизатор напряжения, USB-порт)	Наличие напряжения на выходе при вращении вала рукой	Мультиметр, паяльник
Испытания:	Тест в искусственном русле или на природном ручье	Измерение напряжения и силы тока, зарядка телефона/аккумулятора	Фото / видеофиксация

Этап 4: Инженерная рефлексия и риски (А что, если...).

Задание: Предложите модернизацию, чтобы повысить надёжность или эффективность.

Описание проблемы – решение (возможно несколько проблем и их решений).

Этап 5: Ожидаемый результат (Паспорт проекта).

Продукт: Действующая портативная мини-ГЭС, выполненная с применением цифрового моделирования.

Описание новизны и практической значимости с акцентом на цифровой компетенции.

2. Этап реализации и исследования.

В процессе конструирования и испытаний модели применялся комплекс методов формирующего оценивания, включающий в себя промежуточные чек-листы, рефлексивные «бортовые» журналы, алгоритмизированное взаимооценивание, описание которых и ожидаемые результаты приведены в Таблице 2.

Таблица 2

Методы формирующего оценивания

Описание	Результат
Промежуточные чек-листы обеспечивают оперативный контроль выполнения поэтапных действий (выбор типа турбины, создание чертежа, 3D-печать).	Учащиеся визуализируют прогресс.
Рефлексивные «бортовые» журналы используются для фиксации хода работы, наблюдений и трудностей.	Развитие навыков самоанализа, рефлексии и приучение к ведению документации в соответствии с нормами научной деятельности.
Алгоритмизированное взаимооценивание в группе проводится еженедельно по параметрам (5-балльная шкала): – генерация конструктивных идей; – качество выполнения своей части работы; – оказание помощи другим членам команды.	– формирование личной ответственности и развитие социальных компетенций; – роль педагога трансформируется в роль консультанта, что позволяет своевременно выявлять проблемные зоны и корректировать учебный процесс, превращая ошибки в точки роста.

3. Этап презентации, защиты и итоговой рефлексии.

Завершающая стадия проекта включала оценку и рефлексию. Оценка по заранее согласованным критериям – презентация рабочей модели сопровождалась защитой теоретических обоснований и представлением результатов измерений. Оценка производилась учителями и другими учащимися с помощью единых оценочных листов, разработанных на этапе планирования. Этап рефлексии включал в себя: анализ эффективности модели обучающимися, выявление недостатков, выявление ключевых трудностей, способов их преодоления, самоанализ приобретенных навыков работы с инструментами, информационного поиска, ведения переговоров в команде, оценку изменения понимания физических законов (сохранения энергии) и принципов работы гидроэлектростанций.

В результате системного применения технологии формирующего оценивания при организации проектной деятельности для обучения физике наблюдались и были зафиксированы следующие результаты: повышение уровня осознанности и самостоятельности (целеполагание и саморегуляция), развитие критического мышления и рефлексивных способностей, формирование коммуникативных навыков и навыков сотрудничества, Достижение метапредметных результатов, соответствующих ФГОС.

Выводы. Системное применение технологии формирующего оценивания с использованием комплекса указанных педагогических приемов (карта планирования, коллективная выработка критериев, чек-листы, рефлексивные журналы, алгоритмизированная самооценка, структурированная рефлексия) позволило не только эффективно управлять учебной деятельностью на протяжении проекта, но и сформировать у учащихся метапредметные навыки целеполагания, саморегуляции, критического мышления и сотрудничества, что соответствует требованиям современного ФГОС.

Литература:

1. Бойцова, Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе / Е.Г. Бойцова // Человек и образование. – 2014. – № 1(38). – С. 171-175
2. Бухарова, Т.В. Проектная деятельность как способ повышения мотивации к обучению физике / Т.В. Бухарова, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Л.А. Кудрявцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 51-54
3. Казакова, Ю.В. Проектная деятельность школьников на уроках физики / Ю.В. Казакова // Физика в школе. – 2018. – № S2. – С. 51-55

4. Пинская, М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М.А. Пинская. – Москва: Логос, 2010. – 264 с.
5. Сагалакова, Л.С. Формирующее оценивание. Рассуждение по алгоритму / Л.С. Сагалакова // Образовательный альманах. – 2023. – № 10(72). – URL: <https://f.almanah.su/2023/72-1.pdf> (дата обращения: 23.02.2026)
6. Фишман, И.С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: метод. пособие / И.С. Фишман, Г.Б. Голуб. – Самара: Учебная литература, 2007. – 244 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 23.02.2026)
8. Четвертных, Т.В. Готовность педагогов к введению формирующего оценивания в образовательном процессе / Т.В. Четвертных // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2018. – № 4(21). – С. 128-132
9. Шаронова, Н.В. Организация проектной деятельности учащихся при обучении физике / Н.В. Шаронова, Л.А. Иванова // Физика в школе. – 2015. – № 6. – С. 18-25
10. Black, P. Developing the theory of formative Assessment / P. Black, D. Wiliam // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2009. – Vol. 21. – № 1. – P. 5-31

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Быков Александр Александрович

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»» (г. Смоленск);

кандидат педагогических наук, доцент Киселева Ольга Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

КАРТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Проблема привыкания подрастающего поколения к получению информации в краткой и емкой форме вынуждает педагогов искать новые варианты подачи учебного материала. В решении данной проблемы могут помочь информационные технологии. Они позволяют стандартизировать и оптимизировать предоставляемый учебный материал. При этом применение цифровых технологий удобно на формализованной информации. В статье рассматривается метод картирования как один из способов формализации элементов образовательного процесса. Авторами приводится понятие интеллект-карта. В работе описывается возможный алгоритм построения интеллект-карт теоретического материала. Кроме того, в статье перечислены возможности метода картирования в образовательном процессе, возможные цели использования интеллект-карт в образовании, некоторые методические особенности их применения педагогами. Авторами описаны особенности формализации гуманитарных и точных областей знаний. В работе обобщены функции, которые могут выполнять интеллект-карты в образовании, и перечислены преимущества, которые предоставляют электронные сервисы по разработке интеллект-карт.

Ключевые слова: образовательный процесс, интеллект-карты, картирование, информационные технологии, формализация.

Annotation. The problem of the younger generation getting used to receiving information in a concise and succinct form forces teachers to look for new ways of presenting educational material. Information technology can help solve this problem. They allow you to standardize and optimize the educational material provided. At the same time, the use of digital technologies is convenient based on formalized information. The article considers the mapping method as one of the ways to formalize the elements of the educational process. The authors provide the concept of an intelligence card. The paper describes a possible algorithm for constructing intelligence maps of theoretical material. In addition, the article lists the possibilities of the mapping method in the educational process, the possible purposes of using intelligence maps in education, and some methodological features of their use by teachers. The authors describe the features of the formalization of the humanities and exact fields of knowledge. The paper summarizes the functions that intelligence cards can perform in education, and lists the advantages that electronic services for the development of intelligence cards provide.

Key words: educational process, mind maps, mapping, information technology, and formalization.

Введение. Сегодня информационные технологии стали частью повседневной жизни, что влечет за собой увеличение объемов информации ежедневно получаемых каждым человеком. Современные обучающиеся привыкли получать и обрабатывать большое число данных в электронной форме. Однако обычно эта информация поступает к ним в форме коротких и емких видео, аудио или сообщений. Прейдя в школу обучающиеся ожидают стандартную форму представления информации и гораздо легче воспринимают теоретический и практический материал в виде презентаций, комиксов [9], виртуальных помощников [1] и т.д. Это влечет за собой пересмотр подходов к современному образовательному процессу. Например, становится очевидной необходимость в формализации и последующем более компактном представлении больших объемов теоретической информации, содержащейся в учебниках.

Будем рассматривать «формализацию как сведение некоторого содержания (текста, смысла научной теории, воспринимаемых сигналов и пр.) к выбранной форме» [5].

В качестве примера формализации книги можно рассматривать ее оглавление, в определенной форме представляющее ее содержание. При попытке формализовать план действий можно получить алгоритм, а результатом формализации научной теории могут стать набор формул, графиков, схем или таблиц [10].

В настоящее время существует много программных продуктов, позволяющих автоматизировать процесс картирования, поэтому создание интеллект карт может стать удобным средством формализации отдельных элементов образовательного процесса.

«Картирование – это визуальное описание информации посредством формирования карт, на которых схематично изображается каждое действие, а также движение материальных и информационных потоков» [3].

«Интеллект-карта – это диаграмма, центральным элементом которой является основная идея, концепция. Этот центральный элемент соединяется с другими, поясняющими, детализирующими его и располагающимися вокруг на первом уровне. Элементы первого уровня поясняются и детализируются элементами второго и т.д.» [8].

Представление всего массива данных в образовании в виде набора интеллектуальных карт затруднительно, однако в учебной и методической литературе изложено значительное число попыток формализации отдельных элементов процесса обучения с применением метода картирования [7].

Изложение основного материала статьи. Основное назначение метода картирования в образовании – это описание рассматриваемых объектов, их свойств и выявление взаимосвязей между объектами.

Использование интеллектуальных карт в обучении позволяет:

- давать описание педагогического объекта в наиболее компактном виде;
- отразить причинно-следственные связи процесса обучения;
- передать такие свойства педагогического объекта, которые не поддаются описанию другими средствами;
- предсказать свойства и поведение формализуемого педагогического объекта за пределами видимых наблюдений.

При разнообразии современных методов и средств обучения возникает необходимость в представлении учебных материалов в виде, который сочетает в себе наглядное представление содержания и строгое фиксирование его сути. Это позволяет реализовать метод картирования. Он дает возможность строить интеллектуальные карты теоретического материала, применяемые с различными целями:

- 1) представление структуры изучаемого объекта, например, понятия, задачи или текста;
- 2) наглядное представление взаимосвязей между изучаемыми объектами, например, классификация, систематизация;
- 3) пояснение сути метода рассуждений, например, при поиске решения различных задач или оформления правил выполнения действий в виде алгоритма.

Общая схема построения интеллектуальной карты теоретического материала учебного пособия сводится к следующему: фигуры интеллектуальной карты сопоставляются понятиям (объектам, событиям, процессам), а дуги – отношениям на множестве понятий.

Для построения модели материала некоторого учебного пособия требуется:

- а) разбить содержание отобранного материала на отдельные законченные понятия;
- б) выявить логические связи между понятиями;
- в) соотнести упражнения с выделенными в пункте б) частями.

Представленный выше алгоритм универсален и не зависит от предметной области теоретического материала которой проходит процесс формализации педагогом.

Процесс формализации теоретического материала в виде интеллектуальных карт позволяет выделить основные, наиболее важные, необходимые для запоминания объекты и представить их в схематичной форме. Метод картирования позволяет обучающимся понять основное содержание изучаемой темы, ее структуру, возможности ее развития и место в окружающем мире. При этом, учителю важно продемонстрировать обучающимся роль интеллектуальных карт для изучения конкретной темы, взаимосвязи между собой и возможности для дополнения каждой из них.

С помощью интеллектуальной карты можно:

- адаптировать содержание теоретического материала учебника к познавательным возможностям обучаемых;
- обеспечить расстановку необходимых акцентов;
- помочь выделить главное;
- стимулировать обучающихся к самостоятельной деятельности и т.д.

Построение интеллектуальной карты по предмету может быть реализовано как педагогом самостоятельно, так и совместно с обучающимися. Процесс совместного с учителем построения интеллектуальных карт позволяет нацелить обучающихся на выделение основных содержательных структур изучаемого теоретического материала. При этом задача педагога состоит в активизации деятельности обучающегося по их выделению. Данный вид совместной деятельности может помочь обучающимся в дальнейшем успешно анализировать теоретические материалы и более легко выявлять их структуру самостоятельно.

Интеллектуальная карта незаменима как средство систематизации знаний обучающихся. Ее простейшим вариантом является классификация объектов. В процессе систематизации множество объектов или элементов рассматривается как система, наделенная структурой, в которой могут быть выделены взаимосвязи разных уровней. Эти процедуры производятся с учетом определенных закономерностей, рациональных схем и моделей и связаны с ведущими идеями и принципами системного подхода: выделением основной структуры системы, ее иерархией, функционированием систем в среде и др. Результатом систематизации знаний обучающихся может стать построение интеллектуальных карт, создающих целостное восприятие изученного материала.

Использование метода картирования в гуманитарных и точных науках имеет определенную специфику. Особенно ярко эта специфика проявляется при формализации учебного материала, выступающего в роли предмета изучения. Гуманитарные науки требуют рациональной структуризации учебного материала, поскольку его объем и наличие многообразных фактов, описаний и примеров затрудняет выделение главного содержания. В данной ситуации интеллектуальные карты помогают формализовать предмет изучения, выделив его основные структуры.

В точных науках, наоборот, формализация усложняет материал и создает серьезные трудности в процессе его усвоения. Поэтому интеллектуальные карты выполняют здесь другую функцию – упрощение оригинала за счет уменьшения степени его формализации (исключение из рассмотрения второстепенных формальных конструкций и представление в образной, графической, форме содержания материала) [4].

Обобщим функции, которые могут выполнять интеллектуальные карты в образовании.

1. Описательная функция дает возможность представить теоретический материал в формализованном виде - в форме интеллектуальных карт. Это дает возможность выделить в тексте базовые понятия и отношения между ними, тем самым систематизировав его содержание.

2. Управленческая функция позволяет рассматривать интеллектуальные карты в качестве опорных конспектов. Их могут использовать педагог и обучающиеся как план для изложения теоретического материала.

3. Исследовательская функция метода картирования состоит в том, что построенные интеллектуальные карты могут выступать в роли предмета или средства исследования. Обучающиеся могут выполнять задания по их дополнению. Например, иллюстрация подходящим изображением каждого из помещенных на интеллектуальную карту элемента; заполнения информацией пустых фигур; самостоятельного установления связей между фигурами интеллектуальной карты в которой они отсутствовали в исходном состоянии.

4. Интерпретационная (объяснение, обобщение и исчерпывающее описание) функция интеллектуальных карт в обучении состоит в том, что они позволяют в сжатой форме общего закона описать множество частных случаев, которые могут быть выведены из них логически и не требуют специального описания. Функция обобщения большого числа данных с наибольшей убедительностью выступает на заключительных этапах рассмотрения тем [2, С. 121].

5. Применение метода картирования, при построении интеллектуальных карт различных элементов образовательного процесса

может выполнять в том числе и прогностическую функцию, так как формализация в виде интеллект-карт позволяет фиксировать количественные или структурные соотношения тем самым давая возможность планирования педагогической деятельности, построения перспектив развития педагогической системы с учетом условий, для которых построены интеллект-карты.

Сегодня существует большое число программных продуктов, позволяющих реализовывать процесс построения интеллект-карт в электронном виде. Применение электронных сервисов дает ряд преимуществ.

1. Простота внесения изменений. Электронные сервисы предоставляют инструменты для быстрого редактирования карты, добавления новых элементов и удаления ненужных. Такая гибкость экономит время и повышает эффективность работы над проектом.

2. Возможность совместной работы. Многие онлайн-сервисы поддерживают режим совместной работы над картой несколькими пользователями одновременно. Это удобно для командной разработки проектов, организации мозгового штурма и совместного анализа проблем.

3. Удобство хранения и передачи информации. Файлы интеллект-карт легко сохраняются и передаются другим пользователям. Их можно экспортировать в разные форматы, включая PDF, JPEG и PNG, что облегчает использование результатов в отчетах, публикациях и презентациях [6].

Выводы. Таким образом интеллект-карты являются многофункциональным дидактическим средством, с их помощью можно решать разнообразные задачи, связанные с образовательным процессом. Построение интеллект-карт в процессе обучения представляет собой эффективный метод систематизации и углубления знаний обучающихся. Этот инструмент позволяет преобразовать сложный и объемный учебный материал в удобную для восприятия структуру, облегчая обучающимся понимание и запоминание информации.

В заключение можно сказать, что интеллект-карты являются ценным инструментом, способствующим глубокому усвоению материала и формированию целостного представления о предмете. Они развивают способность мыслить творчески и анализировать информацию, что важно для современного образования.

Литература:

1. Быков, А.А. Исследование готовности к применению виртуальных помощников в образовательном процессе / А.А. Быков, О.М. Киселева // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 3. – С. 110-114. – DOI: 10.17513/snt.39082
2. Губа, В.П. Математические методы в педагогической теории и практике (измерения, вычисления, методы математического моделирования и статистики) / В.П. Губа, Г.Е. Сенькина. – Москва: Принт-Экспресс, 2011. – 270 с.
3. Дудчик, С.В. Картирование как педагогическое средство в работе классного руководителя (на примере профессионального самоопределения подростков) / С.В. Дудчик // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – № 1(46). – С. 437-443. – DOI: 10.25683/VOLBI.2019.46.165
4. Киселева, О.М. Применение методов математического моделирования в обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киселева Ольга Михайловна. – Смоленск, 2007. – 25 с.
5. Киселева, О.М. Построение концептуальной модели учебных словарей по педагогическим дисциплинам / О.М. Киселева, Н.М. Тимофеева // Концепт. – 2013. – № ТЗ. – С. 3216-3220
6. Козлов, С.В. Цифровые трансформации системы школьного образования / С.В. Козлов // Цифровой регион: опыт, компетенции, проекты: сб. тр. IV Междунар. науч.-практ. конф., приуроч. к Году науки и технологий в России. Брянск, 25 ноября 2021 г. – Брянск: Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2021. – С. 299-305
7. Тимофеева, Н.М. Инфографика как средство цифровизации образования / Н.М. Тимофеева, Т.И. Тимофеева // Системы компьютерной математики и их приложения. – 2020. – № 21. – С. 410-415
8. Тимофеева, Н.М. О структурировании и наглядном представлении информации в виде интеллект-карт средствами онлайн-сервисов / Н.М. Тимофеева // Системы компьютерной математики и их приложения. – 2019. – № 20-2. – С. 214-218
9. Тимофеева, Н.М. Оценка дидактического потенциала комиксов / Н.М. Тимофеева // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 7. – С. 203-207. – DOI: 10.17513/snt.39718
10. Тимофеева, Н.М. Попытка формализации педагогической науки путем систематизации ее терминосистемы / Н.М. Тимофеева // Информатика и образование. – 2008. – № 4. – С. 105-107

Педагогика

УДК 378

преподаватель Быстрова Вероника Павловна

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

декан факультета Дизайна, изящных искусств и медиатехнологий,

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ХОРОВОЕ ИСКУССТВО КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию воспитательного потенциала хорового искусства как действенного метода формирования патриотического сознания у подрастающего поколения. Актуальность работы обусловлена насущной необходимостью поиска эффективных педагогических инструментов, способных противостоять процессам «информационного загрязнения» и размыванию традиционных духовно-нравственных ценностей в современной социокультурной среде. Подчеркивается, что в эпоху стремительного развития технологий и снижения художественного уровня массовой культуры особенно важно обращаться к проверенным веками формам коллективного творчества. В качестве методологической основы выступает анализ русской хоровой культуры XX века, в частности, произведений выдающихся отечественных композиторов (С. Прокофьев, В. Шебалин, Д. Шостакович и Г. Свиридов). В ходе исследования выявляются и подробно описываются конкретные педагогические механизмы, посредством которых хоровая музыка оказывает многогранное воздействие на личность. Доказывается, что хоровое пение, обращенное к теме Родины, является синтетическим педагогическим феноменом, объединяющим коллективное действие, эмоционально-образное переживание и приобщение к историко-культурному коду нации. Особое внимание уделяется способности хоровой музыки

формировать историческую память, позволяя молодежи эмоционально проживать ключевые события прошлого. Раскрывается роль лирических хоровых произведений в воспитании у учащихся чувства любви к родной природе и «малой родине». Анализируется потенциал драматических хоровых полотен в развитии гражданской ответственности, эмпатии и нравственной стойкости. Показано, как через музыку Г. Свиридова происходит приобщение к национальным духовным истокам и формируется чувство идентичности. В заключение делается обоснованный вывод о том, что систематическое включение лучших образцов русской патриотической хоровой музыки в образовательные программы является не данью традиции, а насущной необходимостью для воспитания нравственно зрелой и социально ответственной личности.

Ключевые слова: хоровое искусство, патриотическое воспитание, педагогика, образ Родины, русская хоровая музыка, подрастающее поколение.

Annotation. This article focuses on the educational potential of choral art as an effective method of fostering patriotic consciousness among the younger generation. The relevance of this research lies in the urgent need to find effective pedagogical tools that can counteract the processes of «information pollution» and the erosion of traditional spiritual and moral values in today's sociocultural environment. It emphasizes the importance of turning to centuries-old forms of collective creativity in an era of rapid technological advancements and declining artistic standards in mass culture. The methodological basis is the analysis of Russian choral culture of the 20th century, in particular, the works of outstanding Russian composers (S. Prokofiev, V. Shebalin, D. Shostakovich and G. Sviridov). The study identifies and describes in detail specific pedagogical mechanisms through which choral music has a multifaceted impact on the individual. It proves that choral singing, which focuses on the theme of the Motherland, is a synthetic pedagogical phenomenon that combines collective action, emotional and imaginative experience, and exposure to the historical and cultural code of the nation. Special attention is given to the ability of choral music to shape historical memory, allowing young people to emotionally experience key events from the past. The study also explores the role of lyrical choral works in fostering a sense of love for one's native nature and «small homeland» among students. The article analyzes the potential of dramatic choral compositions in developing civic responsibility, empathy, and moral fortitude. It shows how G. Sviridov's music helps people connect with their national spiritual roots and fosters a sense of identity. In conclusion, it is argued that the systematic inclusion of the best examples of Russian patriotic choral music in educational programs is not just a tribute to tradition, but an urgent necessity for the development of a morally mature and socially responsible individual.

Key words: choral art, patriotic education, pedagogy, image of the Motherland, Russian choral music, younger generation.

Введение. В современной социокультурной ситуации, характеризующейся стремительным развитием телекоммуникационных технологий и так называемым «информационным загрязнением», подрастающее поколение часто оказывается дезориентировано в вопросах истинных и мнимых ценностей. Творчество новой эпохи не всегда отличается высокой художественностью, что приводит к утрате связи с культурным наследием и размытию традиционных духовно-нравственных ориентиров. В этих условиях перед педагогикой стоит задача поиска действенных инструментов воспитания, способных сформировать у молодежи устойчивое чувство сопричастности к судьбе страны. Хоровое искусство, являясь, по определению многих исследователей, «национальным генетическим кодом» [3, С. 8], представляет собой именно такой уникальный инструмент. В нем изначально заложены гуманистические идеи, направленные на сохранение нации и ее культурного наследия для будущих поколений. Хоровое пение сегодня – это не просто часть традиций русского народа, но и олицетворение нашей Родины: ее природы, истории и быта. Цель данной статьи – на основе анализа русской хоровой музыки XX века раскрыть ее педагогический потенциал как метода воспитания патриотизма у подрастающего поколения и показать конкретные механизмы воздействия на личность.

Изложение основного материала статьи. Хоровое пение – это не просто форма музыкальной деятельности, а уникальный педагогический феномен. Оно синтезирует в себе несколько ключевых воспитательных аспектов: коллективное действие (научение сотрудничеству и ответственности за общий результат), эмоционально-образное переживание (формирование эмпатии и нравственных чувств) и приобщение к историко-культурному коду нации (осознание своей идентичности). Ещё классик отечественной педагогики К.Д. Ушинский отмечал, что воспитание, не проникнутое духом народности, не способно оказать должного воздействия на формирование личности, и именно искусство, впитывающее в себя историю и традиции, становится тем самым проводником, который «отвечает требованиям народа и говорит о том, что нужно самому человеку для развития и выражения себя» [3]. История русской хоровой культуры XX века, неразрывно связанная с историей страны, предоставляет богатейший материал для реализации этих аспектов. Отражение революции, Великой Отечественной войны, трудовых свершений – все это запечатлено в музыке, и задача педагога – донести до учащихся, что хоровые произведения являются не абстрактными художественными текстами, а живыми свидетельствами эпохи.

Важно подчеркнуть, что обращение к хоровому искусству в педагогическом процессе имеет еще и глубокий социальный смысл. В условиях цифровизации и виртуализации общения, когда молодые люди все больше времени проводят в одиночестве перед экранами гаджетов, хоровое пение возвращает им опыт живого, непосредственного взаимодействия. Совместное музицирование учит слышать не только себя, но и партнера, согласовывать свои действия с действиями коллектива, что напрямую способствует развитию коммуникативных навыков и профилактике социального аутизма. Этот аспект социализации через искусство является не менее важным, чем собственно передача патриотических идей.

Нельзя обойти вниманием и воспитательную роль хоровой музыки в формировании дисциплины и трудолюбия. Разучивание сложных хоровых партитур, работа над чистотой интонации и ансамблем требует от учащихся значительных волевых усилий, терпения и усидчивости. Преодоление технических трудностей ради достижения художественного результата воспитывает целеустремленность и ответственность за общее дело. Эти качества, формируемые в процессе репетиций, в дальнейшем проецируются и на другие сферы деятельности, способствуя становлению активной и деятельной личности, готовой трудиться на благо общества.

Рассмотрим, как все эти аспекты реализуются в хоровой культуре и как педагоги могут использовать их в своей работе.

Первый педагогический аспект: формирование исторической памяти. Например, кантата С. Прокофьева «Александр Невский» позволяет погрузить обучающихся в атмосферу XIII века, но через призму восприятия композитора XX века, что создает «эффект двойного» исторического переживания. При работе над хором «Вставайте, люди русские» педагогическая задача заключается не только в разучивании нотного текста, но и в раскрытии значения призыва к единству перед лицом врага, актуального для любого времени. Звучание колокола-набата, былинные интонации мужского хора становятся для ребенка или юноши «звуковым мостом» в прошлое, делая историю эмоционально пережитой, а не просто заученной. Прокофьев создает эпический, величавый образ Руси, используя широкие унисоны для изображения бескрайних просторов и народные распевы для передачи национального характера, что формирует у учащихся чувство величия и непобедимости родной земли [1].

Второй педагогический аспект: воспитание через лирику и образы природы. В хоровом цикле В.Я. Шебалина «Пять

хоров без сопровождения» на стихи А.С. Пушкина патриотизм начинается с любви к «малой родине», к родному пейзажу. В хоре «Зимняя дорога», названном композитором хоровым романсом, образ Родины зримо выражен в картине русской природы. Педагог, работающий с этим произведением, получает уникальную возможность развивать у учащихся не только вокальные навыки, но и способность к тонкому эстетическому восприятию. Имитация звона колокольчика в партии сопрано, смена настроений от «разгулья удалого» до щемящей тоски – все это формирует у певцов и слушателей особый, трепетный взгляд на, казалось бы, обыденный русский пейзаж [2]. Шебалин вводит в хоровую музыку подголосочно-полифонический склад, неразрывно связанный с традиционной крестьянской песней, что еще глубже приобщает исполнителей к национальным истокам. Педагогическая задача здесь – научить видеть красоту и поэзию в родной природе, воспитывая тем самым глубокое, интимное чувство привязанности к своей земле.

Третий педагогический аспект: формирование активной гражданской позиции, основанной на сочувствии народу и понимании драматических страниц истории, а также нравственной стойкости. Это одна из самых сложных задач в воспитании патриотизма обучающихся. Хоровой цикл Д. Шостаковича «Десять поэм» на слова революционных поэтов является мощнейшим педагогическим инструментом в этом направлении. В основу «сюжета» этого произведения положены стихи, отражающие самоотверженность в борьбе и стремление к свободе. Главным интонационным источником для создания цикла послужили русские революционные песни, тематические фрагменты которых переходят из одной поэмы в другую, подчеркивая единство композиции. Работа над такими номерами, как «Девятое января», позволяет педагогу говорить с учащимися о цене свободы, о народном горе и силе духа. Использование композитором интонаций плача-причитания, речитатива, резких динамических контрастов создает образ предельно искреннего, выстраданного переживания [1]. Это не парадный, а трагический патриотизм, который учит молодежь состраданию, ответственности и пониманию сложности исторического пути своей страны. Такой подход формирует зрелую личность, способную на рефлекссию и нравственный выбор. Шостакович обнажает социальную несправедливость, чтобы через это утвердить идеалы добра, правды и высокой морали.

Четвертый педагогический аспект: приобщение к духовным и национальным истокам. Подлинный патриотизм немыслим без чувства принадлежности к единой культуре, с ее уникальными чертами. Музыка Г. Свиридова в этом смысле является педагогической энциклопедией «русскости». В его хоровом цикле «Пять хоров без сопровождения на стихи русских поэтов» объединены поэтические размышления о судьбах Родины. Каждый из хоров – это отдельная песня или картина, живописующая образ России. Разбирая с учениками хор «Табун», педагог может показать, как через образ скачущих лошадей, пастуший рожок и гимнические интонации рождается грандиозный и при этом очень лиричный образ России [2]. Благодаря внедрению подголосочной полифонии, идущей от народной песни, раскрывается красота родного края. В музыке Свиридова органично соединяются фольклорные мотивы и глубокое философское начало, что позволяет учащимся ощутить себя частью большой культурной традиции, понять ее уникальность и красоту.

Пятый педагогический аспект: преемственность традиций. Для педагога важно показать, что патриотическая тема в хоровой музыке не прерывалась. От эпических кантат Прокофьева и гражданских поэм Шостаковича до пронзительной лирики Свиридова и Шебалина – все это звенья одной цепи. Изучение этой эволюции в рамках внеклассной работы или на уроках музыки формирует у подрастающего поколения понимание непрерывности истории и культуры. Более того, возрождение хоровых коллективов в школах и вузах в наши дни, включение в их репертуар произведений этих авторов является прямым продолжением традиции и действенным методом воспитания.

Отдельного внимания заслуживает вопрос восприятия современными школьниками и студентами музыкального языка XX века. Многие произведения Прокофьева, Шостаковича, Свиридова написаны в сложной, часто остро-драматической манере, которая может быть непривычна для слушателя, воспитанного на поп-музыке. Поэтому важнейшей задачей педагога становится не просто формальное разучивание нот, а постепенное «погружение» в эпоху, объяснение исторического контекста и художественного языка композитора. Педагог выступает в роли проводника, помогая учащимся преодолеть слуховые стереотипы и открыть для себя глубину и красоту академической хоровой музыки. Успешное решение этой задачи требует от самого педагога высокой квалификации, эрудиции и искренней увлеченности предметом.

Выводы. Таким образом, хоровая культура XX века прошла долгий путь эволюции, в котором жанровое и стилистическое разнообразие было обусловлено историческими событиями. Несмотря на спад интереса к хоровому искусству в 90-е годы, к началу XXI века наметилась тенденция его возрождения через создание новых коллективов и обогащение репертуара шедеврами отечественных композиторов. Его потенциал заключается в способности одновременно воздействовать на интеллектуальную, эмоциональную и деятельностную сферы личности. Обращение к шедеврам русской хоровой музыки XX века позволяет педагогу решать целый комплекс воспитательных задач:

1. Формировать у учащихся историческую память через эмоциональное проживание событий прошлого.
2. Воспитывать чувство любви к родной природе и малой родине через высокохудожественные лирические образы.
3. Развивать гражданскую ответственность и эмпатию, сталкивая учащихся с драматическими, выстраданными страницами истории.
4. Приобщать к национальным духовным и культурным истокам, формируя чувство идентичности и сопричастности.
5. Демонстрировать преемственность традиций, показывая неразрывную связь поколений.

Таким образом, включение русской хоровой патриотической музыки в образовательные программы школ, колледжей и вузов является насущной необходимостью. Это не просто дань традиции, а действенный инструмент формирования нравственно зрелой, социально ответственной личности, осознающей свою связь с Родиной и готовой участвовать в ее культурном процветании. Патриотическое воспитание через хоровую музыку помогает молодежи обрести устойчивые духовно-нравственные ориентиры в современном мире, полном информационного шума и мнимых ценностей, и воспитать в себе готовность участвовать в культурном процветании своей страны.

Литература:

1. Ольховская, В.И. Д.Д. Шостакович. Десять поэм на слова революционных поэтов конца XIX и начала XX столетия: методическое пособие / В.И. Ольховская. – Пушкино, 2016. – С. 22-37
2. Тимофеева, А.А. Тема Родины в хоровом творчестве Г. Свиридова / А.А. Тимофеева // XXI Всероссийская студенческая конференция НВГУ: сб. ст. – Нижневартовск, 2019. – С. 260-261
3. Ушинский, К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. – Москва: Юрайт, 2017. – 284 с.

УДК 372.857

магистрант второго года обучения Ванюкова Дарья Владимировна

Государственное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат биологических наук, доцент Горячева Ольга Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Мишина Ольга Степановна

Государственное образовательное учреждение высшего образования

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

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ ПО БИОЛОГИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ НАГЛЯДНЫХ МОДЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к использованию ситуационных задач по биологии с применением наглядных моделей. Интерес к данной теме связан с тем, что современные школьники нередко испытывают трудности при попытке связать теоретический материал с реальными биологическими процессами. В связи с этим возникает необходимость в таких заданиях, которые помогают увидеть логику явлений и осмыслить их на доступном уровне. В работе обозначены основные методические принципы, позволяющие создавать ситуационные задачи, понятные учащимся и полезные для формирования предметных компетенций. Показано, какую роль играют визуальные модели при объяснении сложных процессов: от биохимических реакций до работы органов и систем организма. Отдельное внимание уделено тому, как грамотно сочетать текстовую часть задания с моделью, чтобы повысить качество восприятия материала. Материал опирается на анализ научно-методической литературы и опыт разработки собственных ситуационных задач для учащихся основной школы. Полученные результаты могут быть использованы учителями биологии при планировании уроков и выборе способов представления учебного содержания.

Ключевые слова: ситуационные задачи, наглядные модели, визуализация учебного материала, обучение биологии, методика преподавания, познавательная деятельность учащихся.

Annotation. The article discusses approaches to the use of situational problems in biology using visual models. Interest in this topic is due to the fact that modern schoolchildren often experience difficulties when trying to connect theoretical material with real biological processes. In this regard, there is a need for such tasks that help to see the logic of phenomena and comprehend them at an accessible level. The paper outlines the basic methodological principles that allow creating situational tasks that are understandable to students and useful for the formation of subject competencies. It is shown what role visual models play in explaining complex processes: from biochemical reactions to the work of organs and body systems. Special attention is paid to how to competently combine the text part of the task with the model in order to improve the quality of perception of the material. The material is based on the analysis of scientific and methodological literature and the experience of developing their own situational tasks for students of the main school. The results obtained can be used by biology teachers when planning lessons and choosing ways to present educational content.

Key words: educational situational tasks, visual models, visualization of educational material, biology training, teaching methods, cognitive activity of students.

Введение. В современной школе особое внимание уделяется тому, насколько осознанно ученики воспринимают учебный материал и умеют применять его в реальных ситуациях. Нередко можно заметить, что школьники знают определения и формулировки, но испытывают затруднения, когда необходимо объяснить процесс, установить причину явления или связать несколько фактов между собой. В биологии это особенно заметно, потому что предмет основан на взаимосвязанных процессах и живых примерах, а не на изолированных схемах.

В связи с этим возрастает необходимость в заданиях, которые помогают ученику развивать логику, видеть причинно-следственные связи и применять теорию на практике. Одним из таких инструментов являются ситуационные задачи. Они позволяют поставить ученика в роль наблюдателя или участника реальной биологической ситуации, где нужно не просто вспомнить правило, а понять, как оно работает.

Однако создание качественных ситуационных задач требует продуманного методического подхода. Недостаточно просто составить текст и приложить модель – важно, чтобы задание было понятным, последовательным и действительно помогало разобраться в материале. Для этого необходимы методические основы, позволяющие грамотно сочетать содержание задачи, форму её подачи и наглядную модель, которая облегчает восприятие и делает изучаемые процессы более доступными.

Таким образом, обращение к методическим принципам разработки ситуационных задач по общей биологии является актуальным и практически значимым. Это позволяет не только разнообразить урок, но и повысить качество понимания учебного материала за счёт визуализации и связи теории с реальными биологическими процессами [2; 5].

Изложение основного материала статьи. В учебной практике по биологии всё чаще используются задания, которые помогают ученику не просто вспоминать отдельные факты, а разбираться в реальных процессах и видеть логику происходящего. Одним из таких инструментов являются ситуационные задачи. Под ситуационной задачей понимают задание, в котором описана жизненная ситуация или её модель, а ученику необходимо, опираясь на биологические знания, объяснить причины наблюдаемого явления и сделать выводы.

Главная особенность таких задач – в их практической направленности. Ученик не механически отвечает на вопрос, а анализирует предложенную ситуацию, выделяет ключевые условия, сопоставляет их с известными закономерностями и объясняет, почему произошло именно так, а не иначе. За счёт этого у школьников формируются важные учебные умения: устанавливать причинно-следственные связи, применять теорию на практике и рассуждать последовательно.

Ситуационные задачи особенно значимы в биологии, потому что сам предмет основан на процессах, изменениях и взаимодействиях. Многие темы становятся понятнее именно тогда, когда ученик видит пример, близкий к жизненному опыту: реакцию растения на условия среды, особенности поведения животных, влияние факторов на организм человека. Такой формат помогает увидеть, что биологические закономерности не существуют «в отрыве», а проявляются в самых разных жизненных ситуациях.

Использование ситуационных задач делает изучение биологии более осмысленным. Ученики начинают понимать материал глубже, поскольку учатся объяснять реальные процессы, а не просто запоминать определения. Поэтому включение таких задач в учебный процесс является важным условием формирования устойчивых знаний и развития

логического мышления [2; 7].

Возможности наглядных моделей при изучении биологических процессов. Наглядные модели занимают важное место в обучении биологии, потому что многие процессы и структуры невозможно полноценно понять только по текстовому описанию. Особенно это проявляется в таких темах, как строение тела животных. Здесь ученик должен одновременно увидеть форму, расположение органов, взаимосвязи между системами – иначе материал остаётся фрагментарным и плохо запоминается.

Использование моделей помогает перевести теоретические представления в конкретные образы. Схемы, рисунки, таблицы, пластические модели или интерактивные визуализации позволяют показать то, что сложно представить мысленно: внутреннее строение рыб, отличия в организации тела насекомых, расположение органов у птиц или млекопитающих. Ученикам становится проще понимать, почему каждый признак связан с образом жизни, и как биологические закономерности проявляются в строении организмов [3].

Наглядные модели также помогают удерживать внимание и структурировать информацию. Когда учащийся видит перед собой иллюстрацию или схему, ему легче выделить главное, соотнести элементы между собой и заметить детали, которые в тексте могут ускользнуть. Это уменьшает нагрузку на память и снижает вероятность типичных ошибок, связанных с путаницей в частях тела, органах или функциях.

Кроме того, визуализация делает материал более доступным для разных типов восприятия. Некоторые ученики лучше понимают, когда «видят», а не слушают или читают. Поэтому модели становятся не просто дополнительным материалом, а полноценным инструментом формирования прочных знаний и логического анализа. Наглядные модели повышают качество изучения биологических процессов, делая материал понятнее, структурированнее и ближе к реальности.

При создании ситуационных задач важно не только подобрать интересный пример, но и продумать, как именно ученик будет работать с содержанием. Задача должна быть понятной, логичной и направленной на развитие умения применять теорию на практике. Поэтому при разработке таких заданий выделяют несколько ключевых методических принципов.

Первым важным принципом является жизненность ситуации. Чем ближе описанное событие к реальности, тем легче ученику увидеть связь между теорией и практикой. Школьники быстрее понимают материал, когда задача опирается на знакомые ситуации: наблюдение за животным, влияние условий среды, бытовой пример или естественный биологический процесс. Такая подача повышает интерес и активизирует самостоятельное рассуждение.

Второй принцип – учёт возраста и уровня подготовки учащихся. Слишком сложная или перегруженная деталями задача вызывает растерянность: ученик не успевает выделить главное и «утрачивает» в информации. Слишком простая – не развивает умения. Поэтому важно выбирать объём текста, сложность вопроса и глубину анализа так, чтобы ребёнок мог самостоятельно догадаться до ответа, опираясь на знания, а не угадывая результат.

Третий принцип связан с использованием дополнительных материалов. Для ситуационных задач особенно значимо, чтобы текст задания и наглядная модель работали вместе. Иллюстрация, схема или таблица должна не дублировать слова, а дополнять их, помогать увидеть структуру, взаимосвязи или детали процесса. Ученик опирается на модель, чтобы проверить свои догадки и объяснить явление более полно. Такая связка делает задачу понятнее и снижает риск ошибок, связанных с непониманием описанного процесса.

Соблюдение этих принципов позволяет создавать задания, которые действительно развивают логическое мышление, помогают применять знания в новых условиях и делают изучение биологии более осмысленным.

Изучение биологии требует от ученика умения понимать и удерживать в памяти большое количество процессов, структур и взаимосвязей. Многие из них описываются на уровне, который сложно представить без дополнительной опоры. Поэтому, когда материал подаётся только словами, он часто воспринимается как набор абстрактных формулировок, которые быстро забываются.

Одной из распространённых трудностей является то, что многие биологические процессы похожи между собой и отличаются лишь отдельными деталями. Например, пути переноса веществ, этапы жизненных циклов или особенности строения различных групп животных могут иметь схожую логику. Без визуальной опоры ученику тяжело удержать различия, и отсюда появляется типичная путаница: смешение органов, этапов или функций.

Дополнительную сложность создаёт объём информации. В биологии подробно рассматриваются внутренние системы организма, виды тканей, процессы обмена веществ, уровни организации живого. Всё это сложно удержать в голове, если ученик не видит, как именно устроен объект, и не может связать текст с конкретным образом.

Наглядные модели помогают преодолеть эти трудности. Иллюстрации, схемы, таблицы и другие виды визуализации превращают абстрактные описания в понятные и чёткие изображения. Ученику проще увидеть структуру, выделить отличия и понять логику процесса. Изображение становится тем самым «якорем», который удерживает информацию и помогает не потеряться в похожих явлениях.

Целью исследования является определение эффективности применения ситуационных задач, разработанных с использованием наглядных моделей, в формировании у учащихся умения анализировать биологические процессы и объяснять их на основе теоретических знаний.

В соответствии с поставленной целью нами были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Определить исходный уровень понимания учащимися изучаемых тем на этапе выполнения традиционных заданий.
2. Организовать работу с ситуационными задачами, дополненными наглядными моделями, и проследить динамику усвоения материала.
3. Сравнить результаты выполнения заданий до и после применения ситуационного подхода.
4. Оценить влияние визуализации на способность учащихся устанавливать причинно-следственные связи и аргументировать свои выводы.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы среди учащихся девятых классов. В работе приняли участие две группы: 9А класс (28 человек) и 9Б класс (25 человек).

Обучающиеся обеих групп находились примерно на одном уровне подготовки, изучали одинаковый раздел биологии и работали по одной программе. Различия между ними касались только методики проведения уроков – с применением и без применения ситуационных задач.

Для проверки эффективности применения ситуационных задач с использованием наглядных моделей обучающиеся были разделены на контрольную и экспериментальную группы. В качестве контрольной группы выступал 9А класс (28 человек), который продолжал работать с традиционными учебными заданиями. Экспериментальной группой стал 9Б класс (25 человек), где в учебный процесс были включены ситуационные задачи, дополненные наглядными моделями.

В ходе исследования применялись следующие методы:

- первичная диагностика, позволяющая определить исходный уровень знаний и умения объяснять биологические процессы;
- введение ситуационных задач (в экспериментальной группе) и выполнение традиционных заданий (в контрольной);

- повторная проверка понимания материала на новом примере, но в одинаковом формате для обеих групп;
- качественный и количественный анализ результатов, включающий сравнение полноты ответов, точности объяснений, количества типичных ошибок и способности устанавливать причинно-следственные связи.

Исследование проводилось в течение одного тематического блока, который обе группы изучали одновременно. Это позволило избежать разницы в подготовке, настрое класса или текущей нагрузке, а также сделало сравнение результатов более объективным.

На первом этапе учащиеся обеих групп выполняли набор обычных учебных заданий по теме. Задания были направлены на проверку того, насколько уверенно школьники объясняют биологические процессы, выделяют главное и устанавливают причинно-следственные связи. Результаты первичной работы зафиксировали исходный уровень понимания материала в двух классах [1; 6].

На втором этапе в экспериментальной группе (9Б) в учебный процесс были включены ситуационные задачи, дополненные наглядными моделями. Учащиеся работали с текстами, описывающими реальные или близкие к реальному биологические ситуации, и использовали схемы и изображения, чтобы лучше разобрать суть происходящего [4].

Третий этап представлял собой итоговую проверку. Оба класса получили задания на новый, но связанный по теме материал. Формат был одинаковым для всех учащихся, что позволило объективно оценить, как изменилась способность анализировать биологические процессы и объяснять их на основе теории. Особое внимание уделялось качеству рассуждений, полноте ответов и количеству типичных ошибок.

Сравнение работ контрольной и экспериментальной групп показало заметные различия в качестве понимания материала. Изменения в экспериментальной группе:

Во-первых, школьники стали точнее выделять причины происходящих биологических явлений. Если на начальном этапе многие ответы строились на общих фразах или пересказе учебного текста, то после работы с моделями ученики чаще указывали конкретные механизмы, особенности строения или условия, которые определяют наблюдаемую ситуацию. Это показало, что визуализация помогла им лучше ориентироваться в деталях и понимать, что именно является ключевым.

Во-вторых, улучшилось качество объяснений. Ответы стали более последовательными: ученики четче строили логическую цепочку, связывая элементы модели с текстом задачи. Появилось меньше разрозненных утверждений – вместо этого школьники стремились объяснить явление целиком, а не по отдельным кускам. Особенно это проявилось в тех заданиях, где требовалось сопоставить части строения животного с его функциями.

В-третьих, заметно снизилось количество типичных ошибок, связанных с путаницей в схожих процессах или структурах. Если на первичной диагностике учащиеся часто смешивали признаки разных групп животных или неверно определяли функции отдельных органов, то после работы с моделями таких ошибок стало значительно меньше.

В контрольной группе положительная динамика тоже наблюдалась, но она была менее выраженной. Ученикам 9А было сложнее объяснять тонкие различия между процессами, и в итоговых работах сохранялись ошибки, связанные с недостаточной визуальной опорой.

Полученные результаты показывают, что включение ситуационных задач с наглядными моделями помогает учащимся лучше ориентироваться в материале, точнее объяснять биологические явления и реже путаться в смежных понятиях. Ученики экспериментальной группы не просто лучше справлялись с заданиями – у них изменилась сама логика рассуждений. Они стали увереннее выделять главное, точнее объяснять причины наблюдаемых явлений и меньше путались в смежных процессах. Решающую роль сыграла именно визуальная опора. Когда перед глазами есть модель, ученику действительно легче не запутаться. Схема или рисунок помогает сосредоточиться на ключевых деталях, не упустить важные элементы и выстроить объяснение более последовательно. Наглядность снимает часть нагрузки с памяти, и ребенок наконец может сосредоточиться не на том, «чтобы вспомнить формулировку», а на том, чтобы понять, что происходит в ситуации и почему.

Кроме того, работа с ситуационными задачами формирует у школьников привычку думать через причинно-следственные связи, а не через заученные фрагменты теории. Визуализация же делает эти связи более очевидными: проще увидеть взаимное расположение органов, направление процесса, изменения в структуре или условия, которые повлияли на результат.

Сравнение контрольной и экспериментальной групп подтвердило, что традиционный формат заданий тоже может давать положительную динамику, но она гораздо слабее. Без визуальной поддержки дети остаются один на один с текстовым описанием, и именно здесь чаще всего возникают ошибки и путаница.

Выводы. Исследование показало, что использование ситуационных задач в сочетании с наглядными моделями является эффективным приёмом обучения биологии. Такой подход помогает ученикам глубже понимать материал, увереннее анализировать биологические процессы и применять теоретические знания на практике.

Использование ситуационных задач с применением наглядных моделей является эффективным инструментом обучения биологии. Такая форма работы помогает преодолеть основные трудности, с которыми сталкиваются школьники при изучении сложных процессов, а визуальная опора снижает уровень абстракции: процессы, которые раньше воспринимались как набор терминов, превращаются в понятные и логичные картины.

Ситуационные задачи способствуют развитию самостоятельного анализа, учащиеся начинают видеть связь теории с реальностью, что делает изучение биологии более осмысленным и практико-ориентированным.

Полученные результаты показывают, что применение ситуационных задач с наглядными моделями может значительно повысить качество образовательного процесса по биологии. Такой подход делает уроки живее, нагляднее и помогает формировать у школьников устойчивые знания и логичное биологическое мышление.

Литература

1. Биология. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций / В.В. Пасечник, А.А. Каменский, Г.Г. Швецов, З.Г. Гапонюк; под ред. В.В. Пасечника. – Москва: Просвещение, 2022. – 207 с.
2. Жумагалиева, Д.С. Повышение практической направленности биологии через внедрение ситуационных задач / Д.С. Жумагалиева, А.Е. Оразов // Вестник науки. – 2025. – № 1(82). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-prakticheskoy-napravlennosti-biologii-cherez-vnedrenie-situatsionnyh-zadach> (дата обращения: 12.02.2026)
3. Леонтьева, И.А. Особенности применения наглядных средств обучения на уроках биологии / И.А. Леонтьева // Бюллетень науки и практики. – 2021. – № 9. – С. 557-562. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-naglyadnyh-sredstv-obucheniya-na-urokah-biologii> (дата обращения: 10.02.2026)
4. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5-9 классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе по шести направлениям функциональной грамотности в учебном процессе и для проведения внутришкольного мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся / под ред. Г.С. Ковалевой. – Москва: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 360 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/metodicheskie-rekomendaczii_fg_2022_itog.pdf (дата обращения: 23.03.2026)
5. Мишина, О.С. Применение практических методов обучения биологии для формирования компетенций

естественнонаучной грамотности / О.С. Мишина, А.А. Батина, О.А. Горячева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 285-287. – EDN: STVZSI

6. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Биология», базовый уровень (для 5-9 классов образовательных организаций). – Москва: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – URL: https://edsoo.ru/Primerhnaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Biologiya_proekt_.htm (дата обращения: 23.03.2026)

7. Пронина, Н.А. Развитие логического мышления учащихся подросткового возраста на уроках биологии / Н.А. Пронина, Е.В. Романова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-logicheskogo-myshleniya-uchaschihsya-podrostkovogo-vozrasta-na-urokah-biologii> (дата обращения: 15.02.2026)

Педагогика

УДК 376.1

аспирант **Василенко Елена Завеновна**

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

доктор педагогических наук, профессор **Филимонюк Людмила Андреевна**

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Авторы осуществляют определение наиболее эффективных средств реализации проектной и исследовательской работы со студентами современных российских вузов. В начале исследования демонстрируется важность осуществления учебной и воспитательной деятельности в таких формах как одного из главных условий подготовки специалистов, конкурентноспособных на национальном и международном рынках труда. Далее производится обзор литературы, посвящённой вопросам применения различных педагогических технологий при организации такой деятельности. Приводится главное требование к образовательным технологиям, подлежащим широкому использованию при организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся. На основе анализа данных социологического опроса, проведённого среди профессорско-преподавательского состава ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», делается вывод о дальнейших направлениях работы, связанной с интеграцией современных технологий в проектно-исследовательскую деятельность.

Ключевые слова: вузовское образование, самостоятельная работа студентов, проектная деятельность, исследовательская деятельность, педагогическая технология.

Annotation. The authors identify the most effective means of implementing project and research work with students of modern Russian universities. At the beginning of the study, the importance of carrying out teaching and upbringing activities in such forms is demonstrated as one of the main conditions for training specialists who are competitive in the national and international labor markets. The following is a review of the literature on the application of various pedagogical technologies in the organization of such activities. The main requirement for educational technologies to be widely used in the organization of students' project and research activities is given. Based on the analysis of data from a sociological survey conducted among the teaching staff of the Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute, a conclusion is drawn about further areas of work related to the integration of modern technologies into design and research activities.

Key words: university education, independent work of students, project activities, research activities, pedagogical technology.

Введение. Одной из наиболее востребованных форм профессиональной подготовки сегодня является инновационная, творческая деятельность будущих профессионалов. Рынок труда нуждается в самостоятельных, предприимчивых, инициативных и творческих выпускниках вузов. Таким образом, дальнейший успех молодого специалиста в профессии оказывается во многом связан со степенью выраженности умений и навыков проектной и исследовательской деятельности.

Соответственно, и процесс профессиональной подготовки студентов должен быть направлен на развитие у них компетенций, необходимых для эффективных поисков информации, её анализа, а в дальнейшем – продуктивного использования, в т.ч. в целях самосовершенствования и самореализации, стремление к которым также должно быть сформировано к моменту выпуска. В то же время приходится констатировать, что на данный момент многие представители студенческой молодёжи испытывают трудности в правильном использовании полученных данных. Это говорит о низком уровне развития самостоятельности, неспособности многих учащихся выделять главное, формулировать выводы.

Привлечение студентов к участию в проектной и исследовательской работе предполагает интенсификацию формирования у них системы личностных качеств, обеспечивающих высокую конкурентоспособность, а также развитие творческого потенциала, становление системы умений и навыков, связанных с адаптацией к стремительно меняющимся условиям. Достигается это, указывают современные авторы (Ю.И. Буткевич [1], О.И. Ваганова, А.Я. Мельникова, Д.Д. Мельников [2], К.Н. Мальцева [6]), за счёт того, что деятельность исследовательская предполагает организацию познавательной активности, направленной на самостоятельное получение новых знаний, а, значит и формирование необходимых для их получения компетенций. Проектная же направлена на достижение установленной цели, – генерацию определённого продукта, обладающего практической и личностной ценностью. При реализации программ практико-ориентированного образования, указывают педагоги (О.Н. Новикова, Г.Р. Гарипова, З.Н. Изимариева [7], А.Б. Пузанкова [8]) оба эти вида деятельности являются на данный момент широко востребованными.

Грамотное сочетание исследовательской работы и проектной предполагает участие обучающихся в проектировании собственных исследований, а, значит, в постановке целей, задач, определении основных методик, планировании хода их реализации, оценке полученных результатов. Это, считают Н.П. Клушина и И.Ф. Игропуло [5], способствует развитию познавательных навыков, умений самостоятельно выстраивать ход обучения, ориентироваться в больших объёмах учебных, методических и иных данных, формировать проблемы и предлагать пути их решения.

Изложение основного материала статьи. Отбор методов и инструментов для проектной и исследовательской работы осуществляется каждым педагогом самостоятельно. К настоящему моменту доступен целый ряд исследований, затрагивающих вопросы организации таких видов деятельности с использованием различных технологий.

Например, с точки зрения Ю.И. Буткевич [1], развитие информационного общества позволяет говорить о росте востребованности цифровых инструментов в процессе воспитания и обучения. Данная исследовательница уделяет повышенное внимание такой форме организации образовательного процесса, как веб-квест. По её мнению, преимущества

веб-квеста заключаются в том, что работа над ним осуществляется по преимуществу в групповом формате. Следовательно, считает Ю.И. Буткевич, каждый участник принимает на себя часть коллективной ответственности за ход и результаты совместной деятельности [1]. Это, в свою очередь, позволяет более эффективно формировать у студентов мотивацию учения. Также отмечается, что для реализации соответствующего преимущества работа над решением веб-квестов не должна сводиться к эффективному поиску в сети Интернет необходимой информации. При всей важности данного этапа веб-квест, по Ю.И. Буткевич, должен быть выстроен так, чтобы не менее важную роль по ходу работы над ним играли обработка, сравнительный анализ обнаруженных данных и выводы по итогам реализации соответствующей активности [1]. При условии такой организации их деятельности студенты, занимаясь самостоятельной работой, будут искать нестандартные решения учебных проблем. Таким образом, сама природа веб-запросов как формы деятельности послужит целям формирования компетенций, необходимых для реализации творческого подхода к учебной, а в дальнейшем – профессиональной деятельности.

О.И. Ваганова с соавторами [2] отмечают, что сочетание проектной и исследовательской деятельности предполагает решение обучающимися творческих задач под руководством педагогов. Во время подобного взаимодействия обеспечивается реализация научного подхода к обучению. В качестве результатов деятельности выступает продукт, подготовленный авторами проекта. Рассматриваемые исследователи при этом отдают предпочтение игровым, творческим и исследовательским проектам. По их мнению, широкое применение цифровых образовательных технологий в ходе реализации этих форм деятельности способствует более глубокому пониманию учащимися окружающей действительности, позволяет развить их внутренний потенциал [2].

А.Р. Геворкян [3] утверждает, что сегодня при реализации образовательного процесса, в т.ч. в условиях организации ВО, необходимым представляется расширение использования диалогических форм взаимодействия между педагогами и студентами. Это, по мнению исследователя, способствует активизации деятельности студента, как в ходе реализации процессов обучения и воспитания, так и за рамками образовательной деятельности. Данный автор также говорит о ценности социальных сетей как педагогического средства, обеспечивающего эффективную реализацию проектной и исследовательской работы. Благодаря функционалу социальных сетей, обоснованно считает А.Р. Геворкян, становятся возможными продуктивное взаимодействие между субъектами образовательных отношений и обеспечение непрерывности педагогического процесса [3]. Использование социальных сетей также стимулирует развитие учебной мотивации и способствует реализации творческого потенциала учащихся. Используя же их по ходу проектной и научно-исследовательской деятельности, студенты могут получить обратную связь от педагогов, известных исследователей и опытных практикующих специалистов, обсуждать дальнейшие шаги развития предложенных им тем [3].

О.А. Генисецкая, Е.Ф. Пальшина и Н.Н. Толченникова [4] отмечают, что в рамках реализации научно-исследовательской и проектной деятельности ключевую роль играет профессорско-преподавательский состав. При этом, однако, происходит трансформация роли преподавателей в учебном процессе. Их традиционное место как главных носителей необходимых знаний, считают данные авторы, преобразуется, скорее в организаторское [4]. Действительно, проведение исследований и подготовка проектов предполагают выстраивание гармоничных отношений между субъектами обучения. Образовательный процесс, таким образом, превращается в продуктивную творческую деятельность.

По мнению Н.П. Клушиной и И.Ф. Игропуло [5], педагогической технологией, обладающей функционалом, позволяющим организовать процесс научно-исследовательской и проектной деятельности студентов современного вуза, является технология проблемно-диалогическая. Её эффективная реализация предполагает сочетание двух частей. С одной стороны, реализация проблемного обучения связана с постановкой на учебных занятиях проблемных вопросов и поисков путей их решения. Занимаясь такого рода деятельностью, обучающиеся самостоятельно формируют новые знания. Они стремятся к формированию у себя необходимых профессиональных и личностных качеств, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на развитие когнитивных навыков [5]. Другая часть рассматриваемой технологии – диалогическое обучение. По мнению исследователей, её практическая реализация предполагает обеспечение педагогами взаимодействия между студентами в диалогическом режиме. Такой диалог может быть организован в двух формах (Табл. 1).

Таблица 1

Формы диалога, реализуемые при использовании проблемно-диалогической технологии

Форма	Описание
Подводящий диалог	Предполагает, что студентам будут предложены вопросы и задания, позволяющие эффективно развивать их познавательные способности
Побуждающий диалог	По сути представляет собой сочетание стимулирующих реплик, способствующих активизации творческого мышления

По итогам исследования рассматриваемые авторы приходят к выводу о том, что благодаря проблемно-диалогическим технологиям в ходе проектной и научно-исследовательской деятельности у обучаемых развивается интерес к учебному материалу и возрастает мотивация [5].

А.Б. Пузанкова [8] же уделяет повышенное внимание сетевому взаимодействию. Она полагает, что соответствующее понятие можно трактовать как современную технологию, особенности которой позволяют реализовывать продуктивную научно-исследовательскую и проектную деятельность. Благодаря современным информационным технологиям развитие у студентов вузов системы необходимых профессиональных и личностных компетенций происходит при заметной экономии временных и материальных ресурсов. По мнению исследовательницы, реализация сетевого взаимодействия может осуществляться в двух направлениях (Табл. 2).

Таблица 2

Направления реализации сетевого взаимодействия по ходу проектной и исследовательской деятельности обучающихся

Направление	Характеристика
Ресурсное обеспечение	Организуется взаимодействие в различных формах между несколькими образовательными организациями
Методическая поддержка	Предполагает проведение в творческих коллективах педагогов работы, направленной на развитие у них проектных и исследовательских компетенций

Обе эти формы могут быть реализованы как с использованием дистанционных инструментов (курирование проектной деятельности), так и в форме контактного взаимодействия между ОО (генерация сетевого учебного продукта). В результате, указывает А.Б. Пузанкова, вузом обеспечиваются среди субъектов педагогического процесса популяризация научного мышления и повышение культуры проектной деятельности [8].

Таким образом, анализ доступной литературы по теме нашего исследования позволяет сделать промежуточный вывод о том, что от обеспечения рационального управления потоками данных, возможностей для их эффективного поиска и анализа во многом зависят результаты образовательной деятельности. В качестве же одного из ключевых условий достижения высокого качественного уровня образовательной деятельности можно назвать широкое применение современных педагогических технологий, ориентированных на организацию самостоятельной проектной и исследовательской деятельности студентов.

В их число, несомненно, входят интерактивные технологии. Как отмечают современные учёные (К.Н. Мальцева [6], Н. Новикова, Г.Р. Гарипова, З.Н. Изимариева [7]), они обладают достаточной гибкостью, обеспечены разнообразными ресурсами, позволяющими выходить за рамки процесса обучения. Таким образом, интерактивные технологии соответствуют главному требованию, предъявляемому в научной и методической литературе (О.И. Ваганова, А.Я. Мельникова, Д.Д. Мельников [2], К.Н. Мальцева [6]) к средствам организации исследовательской и проектной деятельности студентов. Данное требование сводится к тому, что функционал соответствующих средств с необходимостью должен позволять им оперативно адаптироваться под уровень обученности и когнитивные потребности студентов.

Принимая во внимание, описанные выше особенности проектно-исследовательской деятельности студентов современного вуза, а также взгляды учёных на средства их реализации, авторы статьи провели опрос педагогических работников ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» на предмет предпочтений используемых при организации рассматриваемых форм деятельности педагогических технологий. Общая численность респондентов составила 50 преподавателей.

Первый вывод, который мы можем сделать в данной связи: большинство опрошенных педагогических работников (92%) на регулярной основе применяют различные формы проектно-исследовательской деятельности. Небезынтересными в контексте нашего исследования представляются также данные относительно реализации конкретных её форм (Табл. 3).

Таблица 3

Результаты опроса преподавателей Невинномысского государственного гуманитарно-технического института об используемых в процессе проектной и исследовательской деятельности технологиях

Технология	Доля использующих её педагогов, %
Веб-квест	44
Видеоконференция	36
Виртуальные экскурсии	80
Онлайн-платформы	76
Электронные библиотеки	90
Другие технологии	10

Анализ данных, полученных в ходе опроса педагогов, позволяет заключить, что наиболее предпочтительной технологией для реализации исследовательской и проектной деятельности обучающихся являются электронные библиотеки (90%). Такая их популярность среди преподавателей НГГТИ связана с возможностью трансляции студентам, – в большинстве своём представителям поколения Digital Natives (англ. – рождённые в цифровую эпоху), больших объёмов данных в популярных среди них форматах. Ещё одно объективное преимущество такого рода ресурсов состоит в том, что одновременный доступ к одной книге может иметь неограниченное количество учащихся. Причём необходимая информация может быть ими скопирована, скорректирована под необходимые условия, переработана под требования к проекту.

Виртуальные экскурсии (80%) позволяют педагогам знакомить студентов с актуальными материалами по теме их проектов, происходящими практически из любой точки земного шара.

Онлайн-платформы (76%) также довольно широко используются в образовательном процессе. Благодаря функционалу таких сервисов педагоги подготавливают для студентов интерактивные упражнения, направленные на изучение учебного материала и/или дальнейшее структурирование проекта.

Веб-квест (44%) связан, прежде всего, с закреплением материала по изучаемой проблеме. Данная технология может быть с успехом использована также для реализации проектной и исследовательской деятельности, например, в тех случаях, когда студенты поэтапно получают задания посредством социальных сетей.

В рамках видеоконференции, которой отдали свои предпочтения 36% опрошенных, педагоги могут организовывать обсуждения проблемных вопросов, проводить дискуссии, показывать учебные и художественные фильмы с дальнейшим их обсуждением. Представление своих результатов в ходе выступления на таких конференциях способствует развитию у обучающихся навыков публичной защиты.

10% респондентов проголосовали за такие технологии как мультимедийная презентация, проведение семинаров, интерактивная доска.

Выводы. Таким образом, успех реализуемой в стенах современного вуза подготовки во многом связан с применением современных педагогических технологий. Их возможности должны обеспечивать эффективную организацию проектной и исследовательской деятельности студентов.

Анализ результатов опроса преподавателей НГГТИ позволяет заключить, что большинство из них реализуют со своими студентами проектную и исследовательскую работу при широком использовании современных технологий. Дальнейшая работа, связанная с их интеграцией в педагогический процесс должна вестись в направлении определения наиболее эффективных из числа таких технологий и внедрения их в образовательную практику.

Литература:

1. Буткевич, Ю.И. Организация исследовательской и проектной деятельности студентов-экологов с применением технологии веб-квест / Ю.И. Буткевич // Сахаровские чтения 2020 года: экологические проблемы XXI века: материалы 20-й Междунар. науч. конф. В 2 ч. – Минск: Информационно-вычислительный центр Министерства финансов Республики Беларусь, 2020. – Т. 1. – С. 129-132

2. Ваганова, О.И. Современные технологии организации научно-исследовательской и проектной деятельности студентов / О.И. Ваганова, А.Я. Мельникова, Д.Д. Мельников // Проблемы современного педагогического образования. –

2023. – № 78-3. – С. 47-50

3. Геворкян, А.Р. Организация исследовательской деятельности студентов через web-сервисы и применение дистанционных технологий / А.Р. Геворкян // Преемственность в образовании. – 2019. – № 23(10). – С. 622-628

4. Генисецкая, О.А. Технология организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях / О.А. Генисецкая, Е.Ф. Пальшина, Н.Н. Толченикова // Наука и образование: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Минеральные Воды, 18-19 ноября 2017 г. – Минеральные Воды: Перо, 2017. – С. 86-90

5. Клушина, Н.П. Моделирование подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельностью школьников / Н.П. Клушина, И.Ф. Игропуло // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 141-143

6. Мальцева, К.Н. Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся с использованием цифровых технологий / К.Н. Мальцева // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2021. – № 13(21). – С. 317-319

7. Новикова, О.Н. Метод проектов как средство иноязычной подготовки студентов среднего профессионального образования в вузе / О.Н. Новикова, Г.Р. Гарипова, З.Н. Изимариева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 191-194

8. Пузанкова, А.Б. Технология организации научно-технического творчества студентов машиностроительного профиля / А.Б. Пузанкова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2022. – Т. 24. – № 3(107). – С. 53-59

Педагогика

УДК 331

кандидат экономических наук, доцент **Винникова Ирина Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент **Цатрян Оксана Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент **Ежов Александр Викторович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОБУЧЕНИЕ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА РЕЗУЛЬТАТ, КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ КОРПОРАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается тезис о том, что в условиях экономической турбулентности и дефицита кадров традиционная парадигма «обучения для развития» утрачивает эффективность, уступая место модели, ориентированной на непосредственный бизнес-результат. Критическому анализу подвергается разрыв между инвестициями в корпоративное образование и отсутствием их верифицируемого влияния на операционные показатели. Показано, что классические программы развития, нацеленные на «выращивание» компетенций впрок, не удовлетворяют запрос бизнеса на немедленное решение производственных задач. В работе предложена структурно-функциональная модель результативного обучения, включающая целевой (приоритет бизнес-задачи), процессуальный (трансфер знаний в действие) и диагностический (оценка через изменение KPI) компоненты. Обоснованы принципы конструирования обучающих интервенций, ориентированных на результат: проблемная фокусировка, инструментальность, каскадирование, встроенность в бизнес-процессы и экономическая обоснованность. Разработан алгоритм интеграции обучения в контур операционного управления, где образовательная программа запускается не «от кадрового запроса», а «от производственного разрыва» и завершается не сертификацией, а верифицируемым улучшением показателей. Особое внимание уделено формату постакомпанимента (сопровождения после обучения), обеспечивающему преодоление «разрыва между знанием и действием». Выявлены ограничения предлагаемого подхода, связанные с риском «операционализма», сложностью измерения долгосрочных эффектов и требованиями к зрелости линейного менеджмента. Материалы статьи могут быть использованы при трансформации корпоративных университетов и систем обучения в центры бизнес-эффективности.

Ключевые слова: результативное обучение, корпоративное образование, трансфер знаний, бизнес-показатели, операционная эффективность, человеческий капитал, ROI обучения, постакомпанимент.

Annotation. This article argues that, in the face of economic turbulence and talent shortages, the traditional «training for development» paradigm is losing its effectiveness, giving way to a model focused on immediate business results. It critically analyzes the gap between investments in corporate education and the lack of their verifiable impact on operational performance. It demonstrates that traditional development programs aimed at «cultivating» competencies for future use fail to meet business demands for immediate solutions to production problems. The paper proposes a structural and functional model of effective training, including target-based (business task priority), process-based (transfer of knowledge into action), and diagnostic (assessment through KPI changes) components. It also substantiates the principles of designing results-oriented training interventions: problem-focused learning, instrumentality, cascading, integration into business processes, and economic feasibility. An algorithm for integrating training into operational management has been developed. The educational program is launched not «from a personnel demand» but «from a production gap» and culminates not in certification but in a verifiable improvement in performance. Particular attention is paid to the post-training support format, which bridges the «gap between knowledge and action». The limitations of the proposed approach, related to the risk of «operationalism», the difficulty of measuring long-term effects, and the requirements for line management maturity, are identified. The article's materials can be used in the transformation of corporate universities and training systems into business efficiency centers.

Key words: effective training, corporate education, knowledge transfer, business indicators, operational efficiency, human capital, ROI of training, post-accompaniment.

Введение. Парадокс современного корпоративного обучения заключается в том, что, наращивая бюджеты на образование сотрудников, компании все чаще фиксируют отсутствие корреляции между этими инвестициями и ростом производительности. Согласно исследованиям, до 70% знаний, полученных на тренингах, не применяются в реальной деятельности, а эффект от программ развития остается для бизнеса «черным ящиком». Традиционная парадигма, в которой обучение рассматривается как «благо» и долгосрочная инвестиция в человеческий капитал, вступает в противоречие с запросом на операционную эффективность в условиях повышенной неопределенности [12; 13].

Под обучением, ориентированным на результат, в данной статье понимается не просто прикладной характер программ, а принципиально иная логика: образовательная интервенция конструируется не «от компетенций», а «от бизнес-задачи», и

ее эффективность оценивается не по факту прохождения или удовлетворенности слушателей, а по верифицируемому изменению производственных показателей.

Актуальность исследования обусловлена тремя ключевыми факторами. Во-первых, дефицит кадров заставляет компании не искать «готовых звезд» на рынке, а повышать производительность существующего персонала, что требует обучения, немедленно конвертируемого в результат. Во-вторых, экономическая турбулентность сокращает горизонт планирования: бизнес не готов ждать отдачи от обучения «через годы», ему нужен эффект «здесь и сейчас». В-третьих, кризис доверия к HR-функции: обучение перестает восприниматься как стратегический ресурс, если оно не демонстрирует измеримого вклада в P&L (прибыли и убытки) компании [3; 7].

Цель статьи – разработать и обосновать модель обучения управленцев, в которой образовательный процесс становится неотъемлемой частью операционного контура управления, а критерием его качества выступает достижение конкретных бизнес-показателей.

Изложение основного материала статьи. Традиционная модель корпоративного образования, построенная на логике «развития», базируется на презумпции, что накопление знаний и компетенций автоматически ведет к улучшению деятельности. Анализ современной практики позволяет выделить три системных дефицита этой модели:

Дефицит 1. Разрыв между обучением и работой (Transfer Problem). Корпоративные университеты создают «идеальные» учебные ситуации, которые слабо коррелируют с хаосом реального рабочего дня. Руководитель знает алгоритм делегирования (знание), но в стрессовой ситуации действует по-старому (действие). Обучение существует в параллельной реальности, не пересекаясь с контуром операционного управления [1; 8].

Дефицит 2. Критериальная иллюзия. Успешность обучения оценивается по «реакции» (понравилось/не понравилось) или «знаниям» (тест на выходе). Эти метрики не отвечают на главный вопрос бизнеса: стал ли сотрудник работать быстрее, качественнее, эффективнее? Отсутствие жесткой привязки к KPI (ключевым показателям эффективности) делает обучение развлечением, а не инструментом управления [4].

Дефицит 3. «Развитие впрок». Большинство программ ориентированы на «выращивание» компетенций для будущих задач (кадровый резерв). В условиях, когда будущее непредсказуемо, а текущие задачи не решаются, такой подход воспринимается бизнесом как расточительство. Компании нуждаются в «ремонте здесь и сейчас», а не в «строительстве на вырост» [9].

Указанные дефициты приводят к тому, что обучение из стратегического ресурса превращается в статью расходов, которую первой урезают при оптимизации бюджета.

Для преодоления кризиса необходимо переопределить саму логику запуска и оценки обучения. Предлагается модель Result-Based Learning (RBL) – обучение, ориентированное на результат. Ее структура включает три взаимосвязанных компонента (Табл. 1).

Ключевое отличие RBL от классического подхода – в направлении проектирования. Классика: «У нас есть курс по переговорам – давайте научим продавцов, им полезно». RBL: «Упала конверсия в продажах – давайте проанализируем этап переговоров, выявим узкое место и под конкретный дефицит спроектируем ровно то вмешательство, которое его устраним».

Таблица 1

Структурно-функциональная модель результативного обучения (RBL)

Компонент модели	Содержание	Инструменты реализации
Целевой (Business-first)	Отправной точкой является не профиль компетенций, а диагностированный разрыв в бизнес-показателях (снижение продаж, рост брака, срыв сроков). Обучение – способ закрыть этот разрыв.	Анализ операционных метрик, проблемные интервью с руководителями, картирование бизнес-процессов.
Процессуальный (Action Learning)	Обучение встроено в рабочий процесс. Участники решают не учебные кейсы, а реальные производственные задачи, используя новый инструментарий. Результатом является не конспект, а измененный рабочий алгоритм.	Проектная работа, фабрики процессов, «обучение действием» (Action Learning), посттренинговое сопровождение.
Диагностический (KPI-linked)	Эффективность оценивается по динамике тех самых показателей, которые послужили причиной запуска обучения. Критерий успеха – не количество обученных, а улучшение метрик.	A/B тестирование, сравнение динамики KPI в пилотных и контрольных группах, расчет возврата инвестиций (ROI).

Переход от обучения «для галочки» к обучению «для результата» требует соблюдения следующих методологических принципов:

Принцип 1. Проблемная фокусировка. Обучение не может быть «хорошим вообще». Оно может быть адекватным или неадекватным для решения конкретной проблемы. Содержание программы жестко режется под задачу: все, что не работает на закрытие бизнес-разрыва, отсекается.

Принцип 2. Инструментальность. Обучение должно давать не «картину мира», а конкретный, алгоритмизированный инструмент, который завтра утром можно применить на рабочем месте. Модели редуцируются до чек-листов, концепции – до скриптов разговора.

Принцип 3. Каскадирование. В обучение вовлекается не только сотрудник, но и его непосредственный руководитель. Именно руководитель отвечает за постановку задачи перед обучением, создание условий для применения нового инструмента и контроль за изменением поведения.

Принцип 4. Встроенность в бизнес-процессы. Обучение не вырывает сотрудника из производства (или минимизирует это вырывание). Оно использует рабочие совещания, разборы полетов, планерки как площадки для передачи знаний.

Принцип 5. Экономическая обоснованность. Каждое обучение должно иметь рассчитанный экономический эффект еще до запуска. Формула проста: стоимость проблемы (до обучения) минус стоимость проблемы (после обучения) должно быть больше стоимости самой программы.

На основе выделенных принципов предлагается алгоритм, позволяющий интегрировать результативное обучение в контур операционного управления компанией.

Этап 1. Диагностика бизнес-разрыва (Input). Вместо сбора заявок на обучение проводится анализ производственных показателей. Совместно с руководителем бизнес-юнита фиксируется проблема в цифрах: «Средний чек упал на 10%»,

«Скорость обработки заявок снизилась на 2 дня». Формулируется гипотеза о том, какой управленческий или профессиональный дефицит стоит за этим провалом.

Этап 2. Проектирование точечного вмешательства (Design). Проектируется не тренинг, а интервенция. Это может быть 2-часовая сессия по отработке конкретного навыка, серия индивидуальных коуч-сессий с проблемно-ориентированным фокусом или проектная группа по оптимизации процесса. Ключевой вопрос: «Какое самое минимальное воздействие даст максимальный прирост показателя?».

Этап 3. Включенное обучение (Action). Участники осваивают инструмент и сразу же применяют его в рабочем контуре. Формат «отрыва от производства» заменяется форматом «вкрапления в производство». Например, изучение техники жестких переговоров происходит через разбор реальных кейсов текущей недели и планирование завтрашних звонков.

Этап 4. Постаккомпанимент и поддержка трансфера (Transfer). Самый критический этап. После обучения в течение 3-4 недель проводятся микро-интервенции: 15-минутные «пятиминутки» по разбору применения, наблюдение за работой с обратной связью, чаты поддержки. Задача – не дать сотруднику соскользнуть в старый, привычный паттерн поведения. Роль «шефа» (не тренера) здесь ключевая: он спрашивает с подчиненного применение нового инструмента так же, как спрашивает выполнение плана [5, 10].

Этап 5. Оценка по KPI (Output). Спустя установленный период (обычно 1-3 месяца) повторно замеряется тот показатель, который был проблемой на входе. Если средний чек вырос, а скорость обработки заявок увеличилась – обучение состоялось. Если показатели не изменились, программа признается неэффективной вне зависимости от восторженных отзывов участников.

Внедрение модели RBL трансформирует роль корпоративного университета. Он перестает быть «фабрикой курсов» и становится Центром бизнес-эффективности (Business Efficiency Center). Его задача – не просто учить, а управлять изменениями через обучение.

В этой логике сотрудники HR и тренеры осваивают новые компетенции:

1. Бизнес-диагност: умение «читать» операционные показатели и выявлять корневые причины падения эффективности.
2. Архитектор интервенций: проектирование минимально достаточных обучающих воздействий.
3. Фасилитатор трансфера: сопровождение переноса знаний в практику, работа с линейными руководителями.

Эффективность такого подхода подтверждается практикой: компании, внедрившие обучение, привязанное к KPI, фиксируют рост производительности труда на 15-20% быстрее, чем при использовании традиционных программ [2; 6].

Предложенная модель, однако, не является панацеей и сопряжена с рядом ограничений.

Первое ограничение – риск «операционализма». Жесткая привязка к текущим KPI может уничтожить долгосрочное развитие. Если учить людей только тому, что нужно для решения задачи «здесь и сейчас», компания лишается стратегического потенциала. Модель RBL должна применяться не вместо стратегического развития, а параллельно, для решения конкретных операционных проблем.

Второе ограничение – сложность измерения. Далеко не все результаты труда можно напрямую привязать к обучению (особенно в штабных и творческих функциях). Вклад тренинга в улучшение морального климата или снижение конфликтности измерить сложнее, чем рост выработки на заводе.

Третье ограничение – зрелость линейного менеджмента. Модель требует активного включения непосредственных руководителей в процесс: от постановки задачи до контроля применения. Если линейный менеджмент не готов выполнять функцию «шефа-наставника», трансфер знаний блокируется.

Тем не менее, именно движение в сторону результативности является единственным способом для корпоративного обучения сохранить свою стратегическую значимость и бюджет в условиях жесткой экономии.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Смена парадигмы. Традиционное «обучение для развития» как самоценный процесс исчерпало свой ресурс в условиях турбулентной экономики. Бизнес требует измеримого вклада образовательных программ в операционную эффективность.

2. Переопределение предмета. Обучение, ориентированное на результат, – это не прикладной тренинг, а целостная управленческая технология, в которой образовательная интервенция является способом решения производственной проблемы. Ключевым элементом выступает не передача знаний, а обеспечение их трансфера в действие.

3. Модель интеграции. Эффективная система результативного обучения выстраивается как непрерывный цикл «диагностика бизнес-разрыва → проектирование интервенции → включенное обучение → постаккомпанимент → оценка по KPI». Критерием качества выступает не удовлетворенность слушателя, а динамика производственных показателей.

4. Трансформация роли HR. Внедрение модели требует реформирования корпоративных университетов в Центры бизнес-эффективности, а HR-специалистов – в бизнес-диагностов и архитекторов изменений.

5. Условия реализуемости. Успех модели зависит от готовности бизнеса рассматривать обучение как инструмент операционного управления, зрелости линейного менеджмента и способности HR отказаться от привычки оценивать себя по «количеству обученных».

Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку методик оценки отложенных эффектов результативного обучения, а также на поиск баланса между развитием «на вырост» и решением текущих операционных задач.

Литература:

1. Борисов, А.Ф. Трансфер знаний в корпоративном обучении: барьеры и драйверы / А.Ф. Борисов, Е.Г. Новикова // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2024. – № 2(65). – С. 32-47
2. Волкова, О.А. ROI в обучении: от теории к практике расчета / О.А. Волкова // Финансовый менеджмент. – 2023. – № 5. – С. 78-94
3. Гончаров, В.В. Кризис доверия к HR-функции: причины и пути преодоления / В.В. Гончаров // Кадровик. – 2024. – № 3. – С. 45-58
4. Денисова, Е.С. Метрики эффективности обучения: критика традиционного подхода / Е.С. Денисова // Бизнес-образование. – 2023. – № 4(40). – С. 112-126
5. Ермаков, Д.Н. Роль линейного руководителя в закреплении навыков после обучения / Д.Н. Ермаков // Менеджмент сегодня. – 2024. – № 1. – С. 64-79
6. Иванов, С.П. Производительность труда и корпоративное обучение: корреляционный анализ / С.П. Иванов, Л.В. Петрова // Экономика труда. – 2025. – Т. 12. – № 2. – С. 215-232
7. Колесникова, Т.И. Бюджетирование обучения в условиях неопределенности / Т.И. Колесникова // Справочник по управлению персоналом. – 2024. – № 7. – С. 28-41
8. Лаптев, А.Г. Разрыв между обучением и работой: системный взгляд на проблему / А.Г. Лаптев // Организационная психология. – 2023. – Т. 13. – № 3. – С. 55-73

9. Морозова, Н.В. Развитие впрок vs ремонт здесь и сейчас: две парадигмы корпоративного образования / Н.В. Морозова // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – № 1. – С. 89-104
10. Сидоренко, Е.В. Технологии поставкомпанимента в корпоративном обучении / Е.В. Сидоренко // HR-партнер. – 2023. – № 6. – С. 34-49
11. Шкунова, А.А. Особенности выбора программ дополнительного образования «Менеджер проектов» обучающимися / А.А. Шкунова, М.П. Прохорова, С.В. Булганина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 425-428. – EDN: JGICRD
12. Pfeffer, J. The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action / J. Pfeffer, R.I. Sutton. – Boston: Harvard Business School Press, 2023. – 314 p.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Гасилина Мария Александровна

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

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыков конструктивного разрешения конфликтов детей дошкольного возраста. Особую научную и практическую значимость она приобретает в критический период развития ребенка 6-7 лет. В работе выделены показатели для оценки уровня сформированности навыков конструктивного разрешения конфликтов у детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования показали, что дети с низким уровнем сформированности навыков конструктивного разрешения конфликтов в образовательной организации испытывают затруднения во взаимодействии со сверстниками в разных видах деятельности. Они имеют неглубокие представления о нормах и правилах поведения, манипулируют ими или отказываются их соблюдать. У них отсутствует стремление понять сверстников в процессе общения, их чувства. Эти старшие дошкольники не понимают потребностей и желаний других детей. Они часто ссорятся и конфликтуют со сверстниками. В статье приводится описание содержания разработанной программы «Преодоление конфликтных ситуаций во взаимодействии старших дошкольников со сверстниками в современном детском саду». Программа составлена с учетом особенностей детей с низким уровнем сформированности навыков конструктивного разрешения конфликтов в дошкольной организации. В результате проведения повторной диагностики у детей старшего дошкольного возраста была выявлена положительная динамика в уровне сформированности навыков конструктивного разрешения конфликтов в образовательной организации.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, конфликтные ситуации, старший дошкольный возраст, сюжетно-ролевые игры, социальная ситуация развития.

Annotation. This article examines the development of constructive conflict resolution skills in preschool-aged children. This issue is of particular scientific and practical significance during the critical developmental period of 6-7 years. The paper identifies indicators for assessing the development of constructive conflict resolution skills in older preschool-aged children. The study's results showed that children with poorly developed constructive conflict resolution skills in educational settings experience difficulties interacting with peers in various activities. They have a shallow understanding of norms and rules of behavior, manipulate them, or refuse to comply with them. They lack the desire to understand their peers during interactions and their feelings. These older preschoolers do not understand the needs and desires of other children. They often quarrel and conflict with their peers. This article describes the content of the developed program «Overcoming conflict situations in the interaction of older preschoolers with peers in a modern kindergarten». The program was designed to address the needs of children with poorly developed constructive conflict resolution skills in preschool settings. As a result of repeated diagnostics in older preschool children, positive dynamics were revealed in the level of development of skills for constructive conflict resolution in the educational organization.

Key words: preschool educational organization, conflict situations, senior preschool age, role-playing games, social development situation.

Введение. В настоящее время распространенным явлением в образовательных организациях стало возникновение конфликтных ситуаций между детьми. Это обусловлено такими причинами как особенности социального развития детей, для которой характерны эмоциональная несдержанность, неумение подчиняться коллективным правилам, групповому порядку (О.В. Гончарова [5], Н.Л. Кряжева [11], Т.А. Павленко [15], А.А. Рояк [19], Е.О. Смиронова [20] и др.); негативные искажения в области становления личности ребенка, обусловленные социальными причинами (В.А. Деркунская [6], Ю.М. Едиханова [7], Н.В. Иванова [10], М.А. Панфилова [16], Д.И. Фельдштейн [22] и др.).

В этой связи актуальной проблемой в образовательных организациях становится формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов детей в образовательных организациях. Особенно актуальна эта проблема для такого критического периода, как старший дошкольный возраст. Для старших дошкольников обретение таких навыков особенно важно, так как в этот период происходит качественная перестройка сознания личности, меняется социальная сфера развития.

Изложение основного материала статьи. Конфликтные ситуации, возникающие в детских коллективах образовательных организациях, обусловлены: отсутствием контроля над своим эмоциональным состоянием; несоблюдением и игнорированием правил и норм, принятых в данном коллективе; нарушением культуры общения с окружающими людьми [2; 3; 9]. Часто детские конфликты вспыхивают во время общения друг с другом. Совместные занятия, игры требуют согласованности действий, доброжелательного отношения к участникам, умения ставить общие цели выше собственных желаний. Однако детям такого возраста бывает трудно понять чувства другого ребенка. Они только наблюдают внешние проявления его переживаний – он толкается, кричит, мешает, отнимает игрушки и т.п. Дети не в состоянии понять, что каждый из них – отдельная личность со своим внутренним миром, интересами, желаниями. Особенно недовольство сверстников вызывают ребята, с которыми нельзя договориться, они нарушают правила игры, недогадливые, медлительны.

Практика в дошкольных образовательных организациях показывает, что поведение ребенка, когда в группе возникают конфликтные ситуации, отличается импульсивностью. Дошкольники действуют в конфликтах спонтанно, ничего не планируют, не выбирают приемлемых способов разрешения спорной ситуации [1; 3].

Анализ научных исследований показал, что сформированные в возрасте 6-7 лет навыки разрешения конфликтов

обеспечивают реализацию ребенком ряда важных функций: развивающей, коммуникативной, воспитательной, контрольно-оценочной, организационной [12; 13; 23]. Развивающая функция помогает детям сравнивать свое мнение с мнением других участников группы, обмениваться точками зрения и в результате находить общее решение, если возникают противоречия. Коммуникативная функция состоит в развитии навыков результативного взаимодействия при разрешении конфликтных ситуаций; в развитии навыков взаимной поддержки внутри коллектива [24]. Воспитательная функция позволяет учить детей принимать без агрессии противоположную позицию других людей, прилагать усилия, чтобы не нарушать этические нормы. Контрольно-оценочная функция побуждает ребенка анализировать ситуацию, находить причины возникших конфликтов, активно обращаться за помощью к педагогам и родителям. Организационная функция позволяет создавать условия для конструктивного диалога между участниками педагогического процесса; разработку механизмов реагирования на конфликтные ситуации.

Выработка навыков поиска компромисса и конструктивного разрешения конфликтов между детьми осложняется тем, что у дошкольников недостаточно «деятельности по интересам и с учетом инициативных предложений, чаще касающихся тематики взаимодействия со сверстниками».

В современных научных исследованиях неспособность конструктивно разрешать конфликты со сверстниками рассматривается как одно из основных проявлений поведения дошкольников, которое трактуется как «отклоняющееся поведение», «дезадаптивное поведение», «неадекватное поведение» [14; 17, 18]. Исследователи описывают такое поведение следующим образом: процесс деформации основных сфер развития личности [23]; результат нарушения воспитания и социализации ребенка [17; 25]; комплексное образование, проявляющееся в неадекватном поведении в группе, в негативном отношении к сверстникам и воспитателю [4, С. 8].

Целью нашего исследования было определение уровня сформированности навыков конструктивного разрешения конфликтов, основываясь на обработке эмпирических данных, которые мы сравнивали с показателями из научной литературы. А именно, это характер отношений в сфере «ребенок-сверстник»; уровни тревожности, агрессивности, типа самооценки; уровень выраженности нарушения общепринятых правил и норм поведения в коллективе. Второй целью исследования было на основе полученных данных разработать программу, помогающую педагогам формировать навыки конструктивно разрешать конфликты у детей 6-7 лет.

В исследовании приняло участие 98 детей в возрасте 6-7-ми лет (дети подготовительной к школе группы). Данная работа проводилась в базовых дошкольных образовательных организациях г. Оренбурга и Оренбургской области (МДОАУ «Детский сад № 73», МДОАУ «Детский сад № 66», МДОАУ «Детский сад № 192»).

Для проведения исследования был использован диагностический комплекс, включающий следующие методики: «Картинки» (автор Е.О. Смирнова) [21], «Оценка коммуникативных навыков воспитанников старшей группы» (автор И.М. Новикова) [8], «Закончи историю» (автор Р.Р. Калинина) [21], «Методика изучения самооценки и морального поведения» (авторы С.Г. Якобсон, Г.И. Морева) [11], а также тест тревожности (авторы Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) [8].

Эмпирические данные, полученные в ходе проведения исследования, позволили определить уровень сформированности навыков конструктивного разрешения конфликтов детей 6-7 лет. Эти данные были обработаны с помощью параметрического критерия t-Стюдента и критерия углового преобразования Фишера. От общего количества детей, участвующих в исследовании было выявлено 45% детей старшего дошкольного возраста с низким уровнем сформированности навыков конструктивного разрешения конфликтов.

Данная группа старших дошкольников статистически значима отличается от групп детей со средним и высоким уровнями сформированности навыков конструктивного разрешения конфликтов по показателям тревожности и агрессивности ($p \leq 0,001$), а также по показателю характера отношений в сфере «ребенок-сверстник» ($p \leq 0,001$). Эти дошкольники демонстрируют упрямство, настороженность, повышенную тревожность и нервозность. В их речи отмечается неуверенность, сниженная громкость голоса, при ответах на вопросы часто появляется покраснение лица. Для них характерна повышенная двигательная активность и низкий уровень самооценки. При построении конструктивного диалога со сверстниками они испытывают серьезные затруднения, поскольку очень чувствительны к замечаниям, критике, в общении чаще не занимают доминирующую позицию. В конфликтных ситуациях такие дети склонны прибегать к вербальной агрессии. У них наблюдаются поверхностные понимание коллективных норм и правил, они либо манипулируют ими, либо вовсе отказываются их выполнять.

Следовательно, результаты, полученные в ходе эмпирического исследования, свидетельствуют о наличии проблем во взаимодействии старших дошкольников со сверстниками и подчеркивают важность целенаправленного формирования у них навыков конструктивного разрешения конфликтов.

В рамках нашего исследования разработана и реализована программа: «Преодоление конфликтных ситуаций во взаимодействии старших дошкольников со сверстниками в современном детском саду». Программа составлена с учетом особенностей детей с низким уровнем сформированности навыков конструктивного разрешения конфликтов в дошкольной организации. Данная программа дополняет содержание такой образовательной области как «Социально-коммуникативное развитие», представленной в образовательной программе детского сада.

Программа «Преодоление конфликтных ситуаций во взаимодействии старших дошкольников со сверстниками в современном детском саду» позволяет решать следующие задачи: формирование у детей представлений о нормах и правилах поведения в группе, которые помогают выбрать социально допустимые способы урегулирования споров и конфликтов со сверстниками; развитие умений конструктивного общения со сверстниками; воспитание доброжелательного отношения, способности к сопереживанию, эмпатии; закрепление норм общения в детском коллективе.

Программа состояла из 14 игровых занятий продолжительностью по 30 минут, проводимых один раз в неделю. На занятиях воспитатель совместно с детьми организовывал сюжетно-ролевые игры. Все игры были разделены на три тематических блока. Первый блок был направлен на развитие способности самостоятельно организовывать совместную деятельность со сверстниками с использованием речевых средств, адекватно откликаться на предложения партнеров и согласовывать свои действия с действиями других в процессе совместной игры. Темы игр этого блока: «Магазин», «Строители», «Больница», «Кафе», «Школа», «Путешествие». Второй блок способствовал формированию навыков применения правил речевого этикета и получения нужной информации в ходе общения. Тематика: «Салон красоты», «Театр», «Музей», «Библиотека», «Праздничный концерт», «День рождения друга». Третий блок ориентирован на умение внимательно слушать собеседника, устанавливать эмоциональную связь со сверстниками, распознавать и понимать их чувства. Темы игр: «Телефон доверия», «Интервью», «Детский психолог», «Детектив», «Приют для животных», «Стоматология».

В ходе проведения игровых занятий старшие дошкольники учились принимать планы и замыслы сверстников, разделять переживания других детей; закрепляли представления о дружбе и взаимопомощи, знакомились с приемлемыми способами разрешения конфликтов. Игровые занятия включали решение детьми социально-поведенческих ситуаций (например, «Катя отбирает карандаши у Светы», «Макар раскидывает машинки», «Паша кричит на Юлю и бросает в неё

игрушки»); чтение и обсуждение художественной литературы, сказок (Л. Дунаева «Дождь», Ю. Ермолаева «Лучший друг», М. Самарский «Радуга для друга», Э. Успенский «Крокодил Гена и его друзья»), стихотворений (Л. Громова «Ссора», А. Кузнецова «Подружки», С. Маршак «Два кота», И. Токмакова «Ссора», В. Орлов «Петушок»); просмотр и анализ фрагментов мультфильмов («По дороге с облаками», «Кот Леопольд», «Ледниковый период», «История игрушек»). Также на этих занятиях проводили беседы с детьми, например, на темы «Дружба», «Кого мы называем добрым?», «Бывают ли у тебя конфликты с друзьями?», «Если в момент ссоры ты понимаешь, что неправ, то, как поступишь?».

После апробации программы, направленной на формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов, проведен контрольный этап эксперимента. Данные, полученные с использованием диагностической методики «Оценка коммуникативных навыков воспитанников старшей группы», показали, что с 24% до 15% уменьшилось количество детей с низким уровнем сформированности коммуникативных навыков. Результаты, полученные по методике «Тест тревожности» (авторы Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) свидетельствуют об уменьшении количества детей с высокой тревожностью среди детей старшего дошкольного возраста, у которых был выявлен низкий уровень сформированности навыков конструктивного разрешения конфликтов (с 12% до 5%). Положительная динамика выявлена по показателю «уровень выраженности нарушения общепринятых правил и норм поведения в коллективе». Данный показатель изучался с помощью диагностической методики «Методика изучения самооценки и морального поведения» (авторы С.Г. Якобсон, Г.И. Морева). Количество детей старшего дошкольного возраста с высоким уровнем выраженности нарушения общепринятых правил и норм поведения в коллективе уменьшилось с 39% до 26% (статистическая значимость различий составила ($p \leq 0,05$)).

Сравнение результатов, полученных до и после проведения экспериментальной работы, подтверждает эффективность разработанной программы по формированию навыков конструктивного разрешения конфликтов у детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательной организации.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с низким уровнем сформированности навыков конструктивного разрешения конфликтов в условиях дошкольной образовательной организации ярко проявляются следующие особенности: непонимание потребностей, мотивов и желаний сверстников; частые ссоры, конфликты; проявления вербальной и невербальной агрессии; повышенная тревожность; пассивность и низкая инициативность в процессе общения; отсутствие желания вникать в мысли, чувства и переживания других детей; предпочтение неконструктивных способов выхода из проблемных ситуаций; нежелание заранее продумывать совместные действия для достижения общей цели; отсутствие попыток самостоятельно разрешать возникающие разногласия.

Эффективное формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов у детей 6 лет возможно при условии целенаправленной реализации в дошкольных образовательных организациях специализированных программ. Программы должны быть ориентированы: на развитие конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми; обучение детей способам снятия внутреннего напряжения и формирования адекватной уверенности в себе; освоение знаний о нормах и правилах поведения в детском коллективе; воспитание доброжелательности, эмпатии; закрепление норм и правил общения в группе. Особое значение подобных программ заключается в том, что именно в старшем дошкольном возрасте закладываются базовые механизмы социального поведения. Недостаточная сформированность навыка конструктивного разрешения конфликтов может приводить к трудностям адаптации в школе, проблемам в установлении дружеских связей. Недостаток развития навыка повышает риск школьной дезадаптации и даже к формированию моделей агрессивного или избегающего поведения.

Полученные результаты подчеркивают необходимость включения таких целевых программ в практику дошкольного образования как важного инструмента профилактики межличностных трудностей и формирования гармоничной личности. Их реализация подобных способствует текущему улучшению атмосферы в детском саду, закладывает фундамент для долгосрочного эмоционального благополучия и социальной компетентности детей.

Литература:

1. Антонова, Т.В. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками / Т.В. Антонова // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 10. – С. 12-18
2. Большунова, Н.Я. Детский конфликт: причины, последствия и возможности разрешения в контексте детской субкультуры / Н.Я. Большунова, О.А. Устинова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 115-123
3. Борисоглебская, О.В. Конфликты между детьми 5-6 лет: причины, особенности и пути разрешения / О.В. Борисоглебская, О.А. Липшина // Вестник науки. – 2025. – № 6(87). – С. 1481-1486
4. Гасилина, М.А. Предупреждение дезадаптивного поведения детей дошкольной образовательной организации: монография / М.А. Гасилина, Н.В. Литвиненко. – Москва: Спутник+, 2021. – 204 с.
5. Гончарова, О.В. Организация социального партнерства в дошкольной образовательной организации / О.В. Гончарова, О.А. Петрова // Ребенок и общество. – 2018. – № 3. – С. 20-29
6. Деркунская, В.А. Воспитание и развитие дошкольника как субъекта деятельности и поведения в детском саду / В.А. Деркунская // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2019. – № 1(91). – С. 34-45
7. Едиханова, Ю.М. Формирование положительного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста посредством коррекции их самооценки: монография / Ю.М. Едиханова. – Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2008. – 239 с.
8. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяльников. – Киров: ЭНИОМ, 1991. – 94 с.
9. Заостровцева, М.Н. Агрессивность дошкольников: коррекция поведения / М.Н. Заостровцева, Н.В. Перещеина. – Москва: Сфера, 2023. – 107 с.
10. Иванова, Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении / Н.В. Иванова. – Череповец: ЧГУ, 2021. – 150 с.
11. Кряжева, Н.Л. Мир детских эмоций. Дети 5–7 лет / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 2022. – 443 с.
12. Ледовских, Н.К. Сотрудничество дошкольников разного пола как фактор сплочения детской группы / Н.К. Ледовских // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 5. – С. 20-26
13. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 209 с.
14. Овчарова, Р.В. Психолого-педагогические основы работы с «трудными» детьми / Р.В. Овчарова. – Москва: Юрайт, 2020. – 162 с.
15. Павленко, Т.А. Психологические причины конфликтных отношений с ровесниками у старших дошкольников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Павленко Татьяна Андреевна. – Москва, 2000. – 161 с.
16. Панфилова, М.А. Игротерапия общения / М.А. Панфилова. – Москва: Гном и Д, 2022. – 160 с.
17. Петерина, С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С.В. Петерина. – Москва: Просвещение, 1986. – 96 с.
18. Рожков, М.И. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением / М.И. Рожков, М.А. Ковальчук. –

Москва: Владос, 2001. – 239 с.

19. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка / А.А. Рояк. – Москва: Педагогика, 1988. – 117 с.

20. Смирнова, Е.О. Влияние предметно-пространственной среды на игровую инициативность дошкольников / Е.О. Смирнова // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 72-82

21. Суровицкая, М.В. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития / М.В. Суровицкая. – Камышлов: Изд-во ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2018. – 79 с.

22. Фельдштейн, Д.И. Современное детство: проблемы и пути их решения / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2(19). – С. 28-32

23. Холостова, Е.И. Социальная работа с дезадаптированными детьми / Е.И. Холостова. – Москва: Дашков и К, 2022. – 280 с.

24. Чернецкая, А.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников / А.В. Чернецкая. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 255 с.

25. Yoder, M.L. Teacher perception of preschool disruptive behavior: Prevalence and contributing factors / M.L. Yoder, A.P. Williford // Early Education and Development. – 2019. – Vol. 28. – № 1. – P. 43-58

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Гатиева Лида Хаз-Магомедовна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин Мальсагов Амерхан Алиханович
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин Гайсанов Магомедбашир Багаудинович
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость формирования экологической культуры личности и показана его связь с духовным и физическим развитием человека. Экологическая культура рассматривается как комплексное понятие, содержащее духовные, нравственные, физические качества человека, то есть как новый этап в становлении целостного мировоззрения, являющийся основой духовности и гармоничности человека, выражающийся в уважении, бережливости и общей культуре. В статье проанализирован феномен экологической культуры во взаимосвязи с духовной и экологической культурой человека. Показана роль семьи в становлении личности и как фактора преодоления экотревожности. Экология рассматривается как ресурс, дающий организму возможности для физического и духовного развития человека. Рассмотрены компоненты, представляющие экологическую культуру, как сложный многоуровневый конструкт, базирующийся на духовных, нравственных, физических, умственных свойствах личности. Рассмотрены барьеры, мешающие формированию экологической культуры.

Ключевые слова: воспитание, формирование, духовность, нравственность, экологическая культура, физическое существование.

Anotation. The article substantiates the need to form an ecological culture of personality and shows its connection with the spiritual and physical development of a person. Ecological culture is considered as a complex concept containing spiritual, moral, physical qualities of a person, that is, as a new stage in the formation of a holistic worldview, which is the basis of spirituality and harmony of a person, expressed in respect, frugality and general culture. The article analyzes the phenomenon of ecological culture in conjunction with the spiritual and ecological culture of man. The role of the family in the formation of personality and as a factor in overcoming eco-anxiety is shown. Ecology is considered as a resource that gives the body opportunities for the physical and spiritual development of a person. Components representing ecological culture as a complex multilevel construct based on spiritual, moral, physical, mental properties of personality are considered. Barriers that hinder the formation of environmental culture are considered.

Key words: upbringing, formation, spirituality, morality, ecological culture, physical existence.

Введение. В эпоху, когда человек стал мощнейшей силой, которая способна определять будущее планеты, человечество столкнулось с парадоксом собственного гения. Современные технологии предоставили людям комфорт, но их побочным эффектом стало немалое число глобальных кризисов: от климатических изменений, стирающих с карты целые острова, до городов, задыхающихся в смоге и пластиковом удушьи. Люди, покорившие природу, оказались на пороге экологического коллапса, который угрожает их физическому существованию. Стало более очевидно, что только технологических и политических договоренностей недостаточно. Основная причина нынешней проблемы находится не в сферах экономики и инженерии, а в сфере духа, сознания и повседневных привычек – в отсутствии того, что можно назвать экологической культурой. Это понятие уходит гораздо дальше обычного сбора макулатуры или выключения света.

Экологическая культура – это новый этап в становлении человеческой цивилизации, целостное мировоззрение основой которого является осознание себя не хозяином природы, а ее неотъемлемой и ответственной частью. Это гармоничный сплав знаний о хрупкости мировых экосистем, эмоциональной чуткости к их красоте и, что самое главное, повседневной практики, основанной на уважении, бережливости и общей культуре людей.

Актуальность, данного исследования объясняется важностью перехода от декларации о спасении планеты к становлению нового типа мышления и умения вести себя, которые охватывают все уровни организации общества. Экологическая культура показана в виде такого системного ответа, который может преодолеть разрыв между знаниями и действиями, между большими планами и личной ответственностью каждого человека [1; 2].

В этой связи развитие социума выдвигает требования совершенствования подготовки современных специалистов, с высоким уровнем развития общей культуры. В последнее время особый акцент в структуре общей культуры отводится формированию экологической культуры.

По мнению авторов [3], процесс формирования экологической культуры у будущих специалистов должен

рассматриваться в русле системного подхода к воспитанию личности в условиях всей системы образования – начиная с общеобразовательной школы и заканчивая учреждениями высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Как отмечают исследователи [3; 4], формирование экологической культуры у подрастающего поколения можно рассматривать двояко:

- как процесс усвоения человеком ценностей, связанных с гармонизацией взаимосвязей между людьми, культурой и окружающей средой [7];
- как способ формирования личности в контексте взаимодействия по линии «человек природа».

Процесс формирования экологической культуры должен охватывать все ступени образования, начиная с дошкольного и заканчивая высшим образованием.

На этапе высшего образования происходит обобщение и интеграция всех полученных ранее знаний и формирование необходимых умений экологического взаимоотношения с окружающей средой.

Рассмотрим феномен экологической культуры и покажем ее связь с духовной и физической культурой. Предстоит не только раскрыть структуру и сущность экологической культуры, но и обратить внимание на ее неразрывную связь с концепцией устойчивого развития. Необходимо также обратить внимание на то, как семья, образование, государство и медиа могут стать союзниками в ее становлении и также провести анализ вызовов: от разрыва между знанием и действием до волн эко-тревожности. В конечном итоге, наша цель-показать, что экологическая культура – это необходимость, это путь к созданию того будущего, в котором люди не выживают, а живут в гармонии с нашей планетой.

Феномен экологической культуры является закономерным ответом на осложнение отношений между обществом и природой [5]. Чтобы понять его современную структуру важно обратить внимание на его теоретическую составляющую, рассмотреть структурные части увидеть ключевые моменты в формировании данного понятия у подрастающего поколения в системе образования.

В общем смысле экологическая культура трактуется как взаимосвязь материальных и духовных ценностей, а также методов деятельности человека, которые отражают и обеспечивают оптимальное взаимодействие общества и природной среды. Это не просто сборник правил «экологичного» поведения, это глубоко укорененная в индивидуальном и коллективном понимании методика, отвечающая за восприятие мира, в который человек является не внешним эксплуататором, а органичной составляющей биосферы.

Как отмечают исследователи Т.Л. Никулина [5], Л.А. Ситак [6], важно различать содержание следующих понятий:

- *экологическое сознание* представляет собой ментальную, идеальную составляющую (знания, убеждения, чувства);
- *экологическое образование* – это целенаправленный процесс его становления;
- *экологическая культура* является более широким понятием, которое содержит в себе как сознание, так и его практическое формирование в профессиональных и повседневных практиках [7].

Таким образом, экологическая культура представляет собой сложный, многоуровневый конструкт, который можно декомпозировать на несколько взаимосвязанных компонентов (табл. 1):

Таблица 1

Компоненты экологической культуры выпускника вуза

№	Название компонентов	Содержание компонентов экологической культуры выпускника вуза
1.	Когнитивный компонент	Является интеллектуальным фундаментом экологической культуры выпускника вуза. Он подразумевает наличие у выпускника системы достоверных знаний о фундаментальных законах экологии (цикличность веществ, энергетические потоки), о правилах устойчивой работы экосистем, о последствиях антропогенного воздействия на окружающий мир, о духовные и физические совершенствования.
2.	Ценностно-мотивационный компонент	Является базисным основанием экологической культуры выпускника вуза. Потому что именно здесь экологические знания трансформируются в личностные смыслы. Этот компонент содержит в себе сформированное экологическое мировоззрение, где самой главной ценностью является жизнь во всем ее разнообразии, а также чувство ответственности за то, в каком состоянии находится наша планета. Он отвечает на вопрос: «почему я должен это делать?», способствуя возникновению внутреннего стремления к действию [9; 10].
3.	Эмоционально-эстетический компонент	Пополняет рациональное знание выпускника вуза в области экологии чувственным опытом, который может быть реализован, в том числе, в профессиональной деятельности. Это умение воспринимать природу не просто как ресурс, но и как источник красоты, гармонии и вдохновения, сформированная эмпатия по отношению ко всему живому [11]. Эстетическое переживание величия или хрупкости природы нередко выступает в роли сильного катализатора для становления экологических ценностей.
4.	Деятельностный (поведенческий) компонент	Является результатом практической реализации всех приведенных ранее составляющих. Он выражается в конкретных действиях в условиях профессиональной деятельности и в ежедневных личностных бытовых привычках: от экономии воды и электроэнергии и раздельного сбора отходов до осознанного потребительского выбора, принятия участия в экологических акциях и волонтерских проектах. Именно по данному компоненту можно делать выводы о действительном, а не декларативном уровне формирования экологической культуры.

Экологическая культура подразумевает качественно новый этап в духовном и физическом развитии современного человека, которая должна проявляться как в профессиональной, так и бытовой деятельности, создавая комплексное интегративное качества личности.

Формирование экологической культуры в 21 веке происходит в условиях глобализации и обострения экологических проблем, что говорит о ее тесной связи с концепцией устойчивого становления. Экологическая культура выступает ее человеческим измерением наполняя рамочные цели личностным смыслом и практическим составом. Без внутренней ориентации людей на ценности бережливости и ответственности достижение целей, таких как борьба с изменением климата или ответственное использование остается лишь декларацией. Важную роль в организации этой культуры занимают основные институты социума.

Семья помогает в формировании основных моделей поведения через личный пример. Система получения знаний преобразовывает эти методы в рациональные знания, способствуя возникновению критического мышления [9; 11].

Государство формирует важную инфраструктуру и правовое поле делая экологичный выбор более доступным. На этом пути появляется ряд всевозможных вызовов. Основной из них – когнитивный диссонанс, когда экологические ценности вступают в противоречие с давлением общества потребления, которое поощряет избыточное получение товаров. Еще одним немаловажным современным вызовом стала эко-тревожность – ощущение беспомощности перед масштабом проблем, которое может как парализовать, так и помогать в получении мотивации на пути к выполнению действия.

Система образования должна быть направлена на становление экологической культуры подрастающего поколения. На сегодняшний день – это многогранный непрерывный процесс, требующий последовательного формирования всех компонентов экологической культуры:

- Когнитивного;
- Ценностно-мотивационного;
- Эмоционально-эстетического;
- Деятельностного (поведенческого).

Исследователь Д.П. Унгер и др. [13; 14] отмечают современный тренд в организации высшего образования, когда в вузах создаётся специально организованная цифровая образовательная экосистема, которая направлена на оказание помощи студенческой молодёжи в поддержании собственного здоровья, а так же освоения программ профессиональной подготовки через онлайн- курсы, специально разработанные мобильные технологии.

Далее обратим внимание на то, что преодоление вызовов, которые стоят на пути формирования экологической культуры нуждается в целостном и системном подходе который работают одновременно на уровне личности, социальных институтов и глобальных трендов.

Становление данной культуры – это долгий процесс, результат целенаправленных усилий семьи, образовательных учебных учреждений, государства и других социальных институтов, которые включают в себя:

- просвещение граждан по вопросам экологии, начиная с дошкольного детского возраста;
- создание условий и использование инноваций для поиска и реализации эффективных механизмов формирования экологической культуры [11].

Более эффективной стратегией считается многоуровневое влияние. На личном уровне основным принципом должна стать доступность и последовательность. Важно начинать изменения не с радикальных изменений, а с маленьких, но устойчивых действий: замена одноразовых предметов многоразовыми аналогами, осознанное уменьшение потребления, увеличение расхода ресурсов. Эти действия закрепляясь в роли привычки организуют новую идентичность и доказывают на практике что экологичный образ жизни – это не лишения, а новый вид качества и осознанности.

И осуществлять это необходимо с учащимися, их родителями, студентами в условиях учебной и внеучебной, волонтерской деятельности.

В системе образования, как на ступени среднего, так и на ступени высшего образования, важен переход от разрозненных уроков экологии к формированию полноценной «зеленой» образовательной среды:

- включение проектной деятельности,
- организация «зеленых» классов,
- активное приобщение учащихся к экотуризму.

Именно этот комплекс мероприятий помогает преобразовать знания в полноценный опыт [2; 5; 7].

При этом Государственная политика в области экологии должна содержать ряд шагов:

- формирование понятной инфраструктуры для раздельного сбора отходов;
- налоговые льготы для «зеленого» бизнеса;
- поддержка общественного транспорта.

Цифровые приложения для расчета углеродного следа, становление экономики замкнутого цикла – все это элементы, которые помогают в принятии экологичных решений. Но также важно не забывать, что технологии – это лишь средство, их эффективность зависит от степени экологической культуры социума, которая создает направление для их становления и использования.

Таким образом, путь становления экологической культуры лежит через синтез личной ответственности, институциональной поддержки и общественного участия. Это постоянный процесс формирования нового вида мышления, во время которого забота о планете становится естественной и неотъемлемой частью повседневности человека и общества в целом.

Системообразующим этого процесса должна стать программа непрерывного экологического воспитания, реализуемая на всех ступенях образования – общего и профессионального.

В то же время следует отметить, что успешное формирование экологической культуры у подрастающего поколения возможно лишь при соблюдении следующих ключевых условий:

- сохранение преемственности формирования экологической культуры при обучении, начиная с общеобразовательной школы и заканчивая высшим образованием;
- внедрение как в общеобразовательную школу, так и в вузы элективных дисциплин, связанных с экологией, в том числе, с экологией человека [8; 11; 12];
- наличие компетентных педагогов, обладающими необходимыми знаниями в области экологического образования и воспитания;
- создание практических механизмов, когда процесс формирования экологической культуры будет рассматриваться как системообразующий фактор в процессе воспитания подрастающего поколения [10].

Выводы. Подводя итог, можно сказать, что экологическая культура – это не просто один из трендов современности, не поверхностный набор правил «зеленого» этикета. Это глубинный, цивилизационный выбор, который стоит перед человечеством на перепутье между инерцией безудержного потребления и осознанным стремлением к гармонии.

В системе образования необходимо создать действенные механизмы формирования экологической культуры у будущих специалистов, которые позволят встроить этот феномен в мировоззрение и направленность личности.

Формирование экологической культуры – это динамический процесс, основанный на фундаментальном законе превращения количественных изменений в качественные.

В этом процессе особенно важна преемственность формирования у подрастающего поколения необходимых экологических знаний, умений и навыков.

При грамотно организованной системной работе по формированию экологической культуры, к окончанию вузов у выпускников должны быть сформированы необходимые компетенции, которые позволят молодым специалистам осуществлять профессиональную деятельность с учётом принципа природосообразности и гармонии с природой.

Системный подход эффективен в решении важнейшей проблемы современности – формирование экологической культуры у подрастающего поколения. В случае эффективного поэтапного решения этой проблемы у будущих специалистов будут сформированы умения и навык, связанные со способностью прогнозировать, определять заранее последствия своих действий и поведения, максимально ослаблять негативное влияние на природную среду.

Литература:

1. Борлакова, Л.М. Формирование экологической культуры в процессе физического воспитания младшего школьника: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Борлакова Лейла Мухтаровна. – Карачаевск, 2006. – 191 с.
2. Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: сб. науч. тр. – Москва: Перспектива, 2024. – 367 с.
3. Истомина, В.В. Возможности цифровой реальности при формировании экологической культуры обучающихся ПОО / В.В. Истомина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 2(42). – С. 125-131
4. Лихачев, Д.С. Экология культуры / Д.С. Лихачев // Знание – сила. – 1982. – № 6. – С. 22-24
5. Никулина, Т.Л. Экологическое образование в условиях реализации образовательных программ среднего профессионального образования / Т.Л. Никулина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 3(39). – С. 30-35
6. Ситак, Л.А. Формирование экологической культуры студентов педагогических вузов средствами внеклассной работы / Л.А. Ситак // Крымский научный вестник. – 2015. – № 4-2(4). – С. 242-248
7. Семенов, К.Б. Приоритетные направления нравственного воспитания подрастающего поколения в современных условиях / К.Б. Семенов, Ш.М. Цуруев // Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: сб. науч. тр. – Москва: Перспектива, 2023. – С. 89-94
8. Семенов, К.Б. Этиология понятия «здоровье» в педагогической теории / К.Б. Семенов, Л.М. Борлакова // Современный ученый. – 2017. – № 1-1. – С. 200-202
9. Семенова, А.С. Идеал и цель воспитания женщины в традиционной педагогической культуре карачаевцев / А.С. Семенова // Культурная жизнь Юга России. – 2007. – № 6(25). – С. 31-34
10. Семенова, А.С. Формирование гражданской компетенции личности в современных социокультурных условиях / А.С. Семенова, М.В. Николаев // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сб. науч. тр. – Москва: Перспектива, 2022. – Вып. 6. – С. 333-339
11. Современное образование: тенденции развития, риски и тренды: монография / Н.В. Гарашкина, Н.А. Горлова, Л.П. Илларионова [и др.]. – Москва: Перспектива, 2023. – 180 с.
12. Уварова, Н.Н. Роль физической активности студентов современного вуза в сохранении их ментального здоровья / Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая, Д.П. Унгер // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 294-297
13. Унгер, Д.П. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе формирования цифровых компетенций у студентов на занятиях по физической культуре / Д.П. Унгер // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 335-336
14. Унгер, Д.П. Вузовская цифровая образовательная экосистема как средство формирования цифровых компетенций студентов / Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд // Общество. – 2025. – № 4-3(39). – С. 83-85

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культуры Герасимова Татьяна Николаевна
ФГКБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ (г. Москва)

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА ИХ БЛОГИНГ МЕДИАСФЕРЫ В УСЛОВИЯХ СВО

Аннотация. В статье раскрываются основные особенности деятельности, направленной на эффективное формирование у курсантов современного военного вуза нравственно-эстетической культуры на основе мониторинга их блогинг медиасферы в условиях специальной военной операции (СВО). Для этого, прежде всего, приводится содержательная характеристика понятия «нравственно-эстетическая» культура и его особенности как личностного образования с учётом четырёхлетнего опыта участия ВС РФ в СВО. Далее анализируется блогинг медиасфера курсантов и возможности её влияния на нравственно-эстетическую культуру будущих офицеров. Рассматривается та роль, которую она на сегодняшний день играет в процессе формирования духовно-нравственных качеств у будущих военных специалистов. После этого автором предлагаются рекомендации по совершенствованию воспитания нравственно-эстетической культуры лиц, осваивающих программы современных военных вузов.

Ключевые слова: курсанты, нравственно-эстетическая культура, мониторинг, блогинг, медиасфера, блогеры, пути повышения эффективности мониторинга.

Annotation. The article reveals the main features of activities aimed at the effective formation of moral and aesthetic culture among cadets of a modern military university based on monitoring their blogging media sphere in the context of a special military operation. For this purpose, first of all, a meaningful description of the concept of «moral and aesthetic» culture and its features as a personal education is given, taking into account the four-year experience of participation of the Armed Forces of the Russian Federation in its activities. Next, the blogging media sphere of cadets and the possibilities of its influence on the moral and aesthetic culture of future officers are analyzed. The article considers the role that it currently plays in the process of forming the spiritual and moral qualities of future military specialists. After that, the author offers recommendations for improving the education of moral and aesthetic culture of people who master the programs of modern military universities.

Key words: cadets, moral and aesthetic culture, monitoring, blogging, media sphere, bloggers, ways to improve the effectiveness of monitoring.

Введение. Актуальность проблемы воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов военных вузов на основе мониторинга их блогинг медиасферы в условиях СВО обуславливается рядом причин.

Во-первых, увеличением потребности молодёжи 18-24 лет в разнообразных информационных источниках. Согласно опросам ВЦИОМ, в 2023 году источником новостей о событиях в нашей стране для молодых людей стали новостные, аналитические, официальные сайты (24%), а также социальные сети, блоги, мессенджеры, доля которых составляет (48%) [15]. В дальнейшем, в 2024 году на вопрос ВЦИОМ о том, кто из известных россиян является для вас авторитетом: учёные, писатели, общественные деятели, представители власти; затруднились ответить 48% опрошенных, а 52% назвали имена

певцов, блогеров, журналистов, общественных деятелей, которые на различных информационных платформах ведут свои каналы и, по сути, являются блогерами [9]. Именно поэтому мониторинг блогинг медиасферы курсантов в условиях проведения СВО очень важен для понимания степени их нравственной устойчивости к негативному информационному воздействию, усилившемуся с началом СВО. Во-вторых, специальная военная операция предъявляет повышенные требования к подготовке курсантов, а также к их личностным, нравственным, воинским и профессиональным качествам.

Повысить престиж военной службы возможно за счёт воспитания у будущих офицеров нравственно-эстетической культуры. Она представляет собой интегральное образование личности, характеризующееся высоким уровнем развития нравственно-эстетического сознания, нравственной устойчивостью к негативному информационному воздействию, установкой на нравственно-эстетические ориентации в поведении, предметно-эстетической и художественно-творческой деятельности, побуждающей к осознанному выполнению в будущем своего воинского и профессионального долга.

На воспитание нравственно-эстетической культуры курсантов влияют многие факторы. Это, конечно, эстетическая культура общества, представленная общим эстетическим воспитанием граждан, сферой искусства и художественного образования. Но в то же время немаловажное значение блогинг медиасфера, как особая сфера жизни общества, к которой курсанты имеют устойчивый интерес, имея ограниченные службой интернет-возможности.

Изложение основного материала статьи. Противостоять медиареальности возможно только за счёт формирования медиакультуры личности, включающей в себя медиаграмотность, навыки владения информационными технологиями, способность творчески эти навыки применять и привычки критически оценивать любую информацию. В социальной сфере медиапространство диктует ролевые модели поведения и показывает статусы, поэтому процесс получил название инфосоциализации [4]. В политической сфере современное медийное пространство стало политическим актором и одновременно площадкой для формирования политического дискурса, свободного комментирования актуальной политической повестки и влияния на неё. Мы наблюдаем две тенденции: с одной стороны, происходит сращивание СМИ и политических технологий, а с другой, появляются социальные медиа, нивелирующие роль СМИ как посредника и дающие возможность работать напрямую с аудиторией.

Медиасфера – это феномен нового времени, и если ещё совсем недавно информация позиционировалась как товар, то сейчас информация – это и есть сама действительность. Основой медиасферы являются медиатексты, обладающими следующими признаками: важность, значимость для разных групп аудиторий, сиюминутность, злободневность, открытость для многочисленных интерпретаций [1]. Медиасфера проникла во все сегменты общественной жизни и предоставила новые возможности для творческой реализации человека [5].

Блогосфера – это специфическая среда медиасферы, транслирующая в общество информацию посредством сети Интернет и возможностями интернет-технологий. Блогам на сегодняшний день присущи такие качества, как интерактивность, гипертекстовость, анонимность, дистантность, добровольность установления контактов, языковая креативность, полифоничность, синкретичный характер коммуникации, полижанровость. Современное качество блогов – персонализация, заключающееся в том, что отдельно взятый представитель аудитории может в удобное для себя время получать тот контент, который представляет для него наибольший интерес. Именно поэтому блогинг медиасфера получила такую популярность.

Начавшаяся специальная военная операция значительно изменила блогерскую сферу. Признание в РФ экстремистскими ряда ранее популярных социальных сетей привело к существенным изменениям в интернет-среде. Одним из наиболее значимых трендов стало сокращение доходов блогеров, обусловленное уменьшением охватов их аккаунтов, а также уходом некоторых зарубежных рекламодателей с отечественного рынка. В связи с вышеизложенным фиксируются переход популярных блогеров на альтернативные площадки и интенсификация поисков наиболее эффективных форм трансляции контента.

Так, за первые восемь месяцев с момента начала специальной военной операции Telegram среди остальных социальных платформ продемонстрировал наибольший прирост как активных авторов (плюс 58%, т.е. более чем в полтора раза), а равно и публикуемого контента (плюс 24%). Чуть меньший, но также устойчивый прирост продемонстрировали и платформы ВКонтакте, в Одноклассниках, несмотря на блокировки, число авторов в соцсетях снизилось лишь на 10% [10].

Следовательно, несмотря на негативные аспекты действия описанных выше процессов, блогосфера на сегодняшний день продолжает развиваться. Блоги являются уже не просто каналом для транслирования актуальной информации, но и социально-коммуникативным явлением, существующим на стыке журналистики, маркетинга и политических технологий.

Исследователь Е.В. Горшкова называет блоги особым видом интернет-коммуникации и сложной макроструктурой, при этом она разделяет блоги на частные и групповые, говоря, что для первых ключевым элементом, вокруг которого выстраивается блог, выступает личность автора, а для вторых – «ориентированность на общую сферу интересов», в которой авторы блога являются экспертами [7]. Также следует отметить, что функционирование блогов в современном интернетпространстве вводит «новые правила коммуникации, отличные от традиционных письменных и устных форм» [10]. Возможность комментирования и реагирования при помощи эмодзи как на сами посты, так и на комментарии под ними дают для блогера возможность изучения общественного мнения.

Статистика показывает, что наибольшей популярностью по количеству подписчиков пользуются новостные телеграм-каналы, поскольку обладают довольно высокой оперативностью. Причём в комментариях к новостям пользователи часто отмечают, что зачастую заходят не только прочесть саму новость, но и комментарии под ней, и поставить свои реакции на те мнения, которые созвучны с их собственной позицией.

Оперативность Telegram не всегда способствует достоверности и тщательной проверке публикуемых постов. Поскольку новостные телеграм-каналы имеют самое прямое отношение к актуальной повестке дня, в том числе политической, а также сочетают оперативность с высокой степенью виральности (репоста) контента и дают возможность прямого комментирования, они тем самым представляют благодатную почву для распространения фейковой информации и использования площадки как инструмента в информационных войнах.

За последние годы молодая аудитория перестала доверять традиционным СМИ, считая, что там много навязанной информации, пропаганды. Но при этом её представители зачастую не анализируют критически и не отсеивают информацию, поступающую к ним из интернет-источников, забывая, что технологии влияния на аудиторию в интернет-среде также постоянно развиваются [3].

Как показало проведённое исследование, контент блогосферы курсантов под влиянием СВО постепенно меняется. Как отмечает 50% опрошенных курсантов, в центре их внимания находятся темы, в частности, связанные с политическими вопросами (СВО, история России, патриотизм). Этому способствовала текущая социально-политическая ситуация в стране, которая привела к заметному расширению полномочий органов государственной власти в сфере и регуляторной активности, прежде всего, Роскомнадзора в отношении конкретных участников медиарынка, нарушающих действующее законодательство.

Исследование блогинг медиа сферы курсантов показало, что приблизительно в равной пропорции курсанты смотрят

Классификация блогерского контента курсантов военных вузов

Развлекательный блогерский контент		Военный блогерский контент	
Деструктивно-развлекательный контент	Научно-популярный и юмористический развлекательный контент	Конструктивно-позитивный военный контент	Деструктивно-негативный военный контент
Направлен на разрушение традиционных духовно-нравственных ценностей современного гражданского общества	Направлен на удовлетворение познавательных интересов и организации лёгкого досуга (исторический, научно-популярный контент, юмористические каналы и шоу)	Направлен на формирование позитивного имиджа армии России, популяризации и престижа военных вузов, конструктивному освещению событий специальной военной операции	Направлен на снижение имиджа армии ВС РФ, критику действующей власти, усиление негативного освещения событий специальной военной операции

Изучение блогинг медиасферы курсантов показало, что курсанты, несмотря на сокращение доли деструктивного развлекательного контента в 2024-2025 году, продолжают смотреть следующих блогеров: видеоблогеры Топа (YouTube-каналы Топ Секрет, Utopia Show), Михаил Литвин, Владислав Поздняков, популяризатор науки Макар Светлый, блогер Друзе Обломов, ютуберы Mamix и Kuplinov Play, Сливки шоу, Влад А4, блогер Subo, канал «Стас Ай, Как Просто!», видеоблогер Ян Топлес, канал «Фауст 21 века», канал «Дима Гордей», канал STRAZH, видеоблогер Макс +100500, видеоблогер Wylsacom (Валентин Петухов), «Плюшки» шоу (стендап-комик Богдан Лисевский), автоблогер Жекич Дубровский, видеоблогер Дима Масленников и др. По содержанию данный контент разноплановый, но рассчитан на невысокий уровень культуры зрителей. Одни блогеры хотят удивить свою аудиторию треш-контентом (сжечь дорогую машину, ударить представителя силовой власти, избить девушку и др.), игнорирующим здравый смысл и традиционные духовно-нравственные ценности общества, его гражданские основы; другие снимают пранки (розыгрыши), челленджи (вызовы, испытания «на слабо»), интернет-стримы.

Конечно, для воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов, будущих защитников Родины, представляется важным выяснение не только классификации блогерского контента и понимания его содержания, а также образов, которые они несут, но выяснения личности тех блогеров, которые его формируют.

Так, например, выяснилось, что блогера Subo (Субхана Мамедова, 14 млн подписчиков в Instagram и более 1,6 млн на YouTube) в феврале 2025 года лишили российского гражданства и запретили въезд в Россию на 70 лет из-за снятых им видеороликов, унижающих честь и достоинство сотрудников правоохранительных органов, а также возбудили уголовное дело об уклонении от уплаты налогов и отмывании денег. Его пранки заключались в том, что он хватал незнакомых людей за руку, пугал их или отнимал ценности. Мамедов также записывал видео, на которых он выносил вещи из кафе, проникал на кухню или ездил почти обнаженным на крыше автомобиля [8].

Блогер Михаил Литвин (14 млн на YouTube, 15 млн в Instagram) скрывается за границей после скандала с поддельным военным билетом. В мае 2025 года Следственный комитет изъясил и аннулировал военный билет Литвина, так как оказалось, что он с пометкой «ограниченно годен» был получен по фальшивой прописке [13].

Блогер Владислав Поздняков, которого некоторые опрошенные указали в качестве военблогера, является основателем запрещённого в России экстремистского движения «Мужское государство», инсценировал своё убийство и др [2]. Последнее время Поздняков проживает в Европе. По-настоящему он стал популярным после начала СВО, решив, что привязка к патриотической повестке – это шанс реабилитироваться в глазах общественности, но несмотря на это, некоторые его посты написаны как будто под диктовку киевским центром информационно-психологических операций (ЦИПО) [14].

Жекич Дубровский (2.1 млн подписчиков) наиболее популярный автоблогер у курсантов, доход его составляет 110-160 млн. рублей в год [12]. Основные источники дохода: партнерская реклама, монетизация платформ, спонсорские контракты, мерчандайзинг, эксклюзивный контент, консультации и мастер-классы. Для многих курсантов, по результатам индивидуальных бесед, он является идеалом блогера, потому что формирует мечту о владении люксовым автомобилем и показывает, как с помощью блогерства перевести свои мечты в реальность. Зачем служить и преодолевать тяготы военной службы, если можно найти такую интересную нишу и зарабатывать на ней? Вот вопрос, который волнует курсантов. Конечно, такие рассуждения скупают воспитание их нравственно-эстетической культуры и такого важного его компонента, как нравственная устойчивость.

Чем старше курсанты по годам обучения, тем все больше времени уделяют военным блогерам, из которых они указали: Юрий Подоляка, 715 TEAM, Владимир Соловьев, Апти Алаудинов, Егор Гузенко (Тринадцатый), Сладков+, Евгений Норин, «Рыбарь» (Михаил Звинчук), Дмитрий Пучков (Гоблин), Роман Хорс, Telegram-каналы «Военное обозрение», «Дневник Десантника», «Говорит ТопаZ», «Razvedos», «АРХАНГЕЛ СПЕЦНАЗА», «Два майора», «Зов Аида», «Крупнокалиберный Переполох».

Как мы видим, изучение блогинг медиасферы курсантов показало, что не все блогеры представляют собой образец высокой нравственности и эстетики, развитой культурой речи, общения и поведения, некоторые из них преступили закон, но, по-прежнему, остаются популярными в курсантской среде. Более того, курсанты, значительно реже, чем ранее, но, продолжают смотреть признанных блогеров-иноагентов и тех, кто пропагандирует экстремизм и терроризм на территории РФ. Регулировать блогинг медиасферу курсантов возможно только за счёт учёта внешних факторов, воздействующих на современную медиасферу, и внутренних условий организации информационной образовательной среды военных вузов и образовательного процесса в целом.

В ходе мониторинга блогинг медиа сферы курсантов было установлено, что наиболее важным условием воспитания нравственно-эстетической культуры курсантов является актуализация формирования у них критического мышления, необходимого в целях развития устойчивости к негативному информационному психологическому воздействию.

Согласно современным представлениям, критическое мышление представляет собой такое мышление, которое по сути своей является результатом реализации правильно организованных процессов воспитания и обучения. Оно проявляется, прежде всего, в виде способности к анализу информации с позиции логики. Важными критериями его выраженности также являются способность к вынесению обоснованных суждений и навык применения полученных таким путём результатов к различным ситуациям реальной жизни [11].

В условиях обучения в военном вузе данное качество у будущих офицеров развивается по ходу учебных занятий

практически всех видов. Определённой полезностью в плане его формирования обладает также участие курсантов в мероприятиях военно-политической работы. Главной при этом остаётся выработка способности воспринимать и подвергать критическому анализу информацию, содержащуюся в различных источниках, привычки работать только с теми из них, что относятся к категории официальных.

Стремление к нравственным идеалам составляет основу нравственной устойчивости личности курсантов военных вузов. При этом нравственная устойчивость понимается как «интегративное образование личности, основанное на гуманности, достоинстве, чувстве долга и личной ответственности, на верности избранным идеалам» [6].

Выводы. Таким образом, мониторинг блогинг медиасферы курсантов в условиях СВО оказался важным педагогическим путём воспитания их нравственно-эстетической культуры. Он должен обеспечиваться следующими педагогическими условиями: регулярность проведения мониторинга, связанного с изменчивостью исследуемой сферы; ознакомление преподавателей и офицеров с результатами мониторинга и дальнейшей коррекцией этой сферы у курсантов; формирование критического мышления, информационной медиакультуры и грамотности курсантов; развитие их нравственной устойчивости; систематическим изучением информационно-познавательных потребностей курсантов; коррекцией блогосферы курсантов на основе популяризации контента официальных военных блогеров и творчества военных корреспондентов МО РФ; использование метода дискуссии в обсуждении современной блогосферы.

Литература:

1. Антонова, Л.Г. Медиаатексты в современной массовой коммуникации / Л.Г. Антонова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – С. 275-278
2. Блогер Поздняков признался, что его убийство было инсценировкой // РИА Новости. – 2025. – URL: <https://ria.ru/20251030/blogger-2051919975.html> (дата обращения: 24.01.2026)
3. Блогосфера как специфическая среда цифровой коммуникации / А.В. Чечулин, В.А. Бабенко, Е.А. Степанова, В.М. Иванова // Управленческое консультирование. – 2023. – № 4. – С. 81-92
4. Бодрунова, С.С. Медиаакратия. Атлантические подходы к определению термина / С.С. Бодрунова // Материалы международной научной конференции «Медиафилософия. Границы дисциплины». – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2013. – С. 91-105
5. Буряк, М.А. Медиасфера: концептуализация понятия / М.А. Буряк // Вестник СПбГУ. Серия 9. – 2014. – № 2. – С. 200-212
6. Гаврилова, Т.П. Нравственная устойчивость личности: понятие, сущность, структура / Т.П. Гаврилова // Научный потенциал. – 2013. – № 1(10). – С. 35-41
7. Горшкова, Е.И. Блог как вид интернет-коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Горшкова Евгения Игоревна. – Санкт-Петербург, 2013. – 22 с.
8. Дело блогера Subo. В чем обвиняют автора пранков над полицейскими // Известия. – 2025. – URL: <https://iz.ru/1920412/2025-07-14/delo-blogera-subo-v-chem-obviniaut-avtora-prankov-nad-politseiskimi> (дата обращения: 25.01.2026)
9. Кто из известных россиян является для вас авторитетом? (ученые, писатели, певцы, блогеры, общественные деятели или кто-то ещё) (открытый вопрос, до пяти ответов, % от всех опрошенных, январь 2024) // ВЦИОМ. – 2024. – URL: <https://bd.wciom.ru/survey/sputnik/questions/2640164a-fe23-48e4-8889-9b134df660af> (дата обращения: 26.01.2026)
10. Максимова, Т.О. Блог в интернет-коммуникации: структура, функции, литературный потенциал / Т.О. Максимова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 124-130
11. Педагогический словарь // Вокабула. Энциклопедии, словари, справочники – онлайн. – 2026. – URL: <http://www.voakabula.ru/slovari/педагогический%20словарь/критическое%20мышление> (дата обращения: 26.01.2026)
12. Сколько зарабатывают автоблогеры: от первых видео до миллионов // Университет Skypro. – 2026. – URL: <https://sky.pro/wiki/money/skolko-zarabatyvayut-avtoblogery-ot-pervyh-video-do-millionov/> (дата обращения: 26.01.2026)
13. Три уголовных дела, свадьба за 100 млн, помощь СВО: как живет блогер Литвин // NEWS.RU. – 2025. – URL: <https://news.ru/show-business/tri-ugolovnyh-dela-svadba-za-100-mln-pomosh-svo-kak-zhivet-blogger-litvin> (дата обращения: 26.01.2026)
14. Фейковый блогер: чем известен Владислав Поздняков продвигавший одну и ту же тему с контролируемым из-за рубежа изданием SOTA? // Закон и Порядок. – 2022. – URL: <https://zakon-poryadok.mirtesen.ru/blog/43501500627/Feykoviyu-blogger-chem-izvesten-Vladislav-Pozdnyakov-prodvigavshi> (дата обращения: 24.01.2026)
15. Что для Вас служит главным источником новостей о событиях в нашей стране? (закрытый вопрос, один ответ, % от всех опрошенных, декабрь 2023) // ВЦИОМ. – 2023. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/novosti-dostoinye-doverija> (дата обращения: 25.01.2026)

Педагогика

УДК 37.01

доктор педагогических наук, профессор Горшкова Валентина Владимировна

Военная орден Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ КИНЕМАТОГРАФ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ ФИЛЬМА РЕЖИССЁРА К. ШАХНАЗАРОВА «БЕЛЫЙ ТИГР»)

Аннотация. В статье обосновывается актуальность обращения к отечественному кинематографу как к эффективному инструменту патриотического воспитания молодежи в современном культурно-информационном пространстве. Отмечается, что в условиях кризиса идентичности визуальные искусства становятся ключевым каналом передачи ценностей. В качестве эмпирической базы исследования представлен анализ творческих рецензий студентов, подготовленных после просмотра фильма Карена Шахназарова «Белый тигр». Диагностическая работа позволила выявить три основных направления в восприятии картины молодежью. Первое направление касается философско-психологического осмысления сюжета, где война предстает не только как историческое событие, но и как мистическое явление, требующее морального выбора. Второе направление раскрывает феномен наставничества, показанный через доверительные отношения между командиром и подчиненным, противопоставленные формальной субординации. Третье направление акцентирует защиту исторической правды, где фильм выступает как источник памяти о стойкости и гуманизме советского солдата. Особое внимание в студенческих работах уделено анализу финального монолога Гитлера, вызвавшего дискуссию о природе нацизма и цивилизационном противостоянии. В статье подчеркивается, что обращение к подобным фильмам позволяет молодежи не

только осмыслить прошлое, но и проводить параллели с современной геополитической ситуацией. Делается вывод о необходимости более широкого использования потенциала серьезного кинематографа в образовательной практике для формирования у молодого поколения «глубинного патриотизма» и устойчивости к попыткам фальсификации истории.

Ключевые слова: современная молодежь, отечественный кинематограф, патриотическое воспитание, защита исторической правды, диагностические исследования.

Annotation. The article substantiates the relevance of using Russian cinema as an effective tool for patriotic education of young people in the modern cultural and information space. It is noted that in the context of the identity crisis, visual arts are becoming a key channel for the transfer of values. The empirical basis of the research is an analysis of creative student reviews prepared after watching Karen Shakhnazarov's film «The White Tiger». The diagnostic work revealed three main directions in the perception of the picture by young people. The first direction concerns the philosophical and psychological understanding of the plot, where the war appears not only as a historical event, but also as a mystical phenomenon requiring a moral choice. The second direction reveals the phenomenon of mentoring, shown through a trusting relationship between a commander and a subordinate, as opposed to formal subordination. The third direction focuses on the protection of historical truth, where the film acts as a source of memory about the steadfastness and humanism of the Soviet soldier. Special attention in the student's works is paid to the analysis of Hitler's final monologue, which sparked a discussion about the nature of Nazism and civilizational confrontation. The article emphasizes that the appeal to such films allows young people not only to comprehend the past, but also to draw parallels with the modern geopolitical situation. The conclusion is drawn about the need for wider use of the potential of serious cinema in educational practice in order to form a «deep patriotism» among the younger generation and resistance to attempts to falsify history.

Key words: modern youth, national cinematography, patriotic education, protection of historical truth, diagnostic research.

Введение. В год «Единства народов России» следует всесторонним образом актуализировать патриотическую тематику в российском культурно-информационном пространстве. Непреходящую роль в этом играет отечественный советский и российский кинематограф [9], к использованию которого деятели культуры все чаще призывают педагогов и преподавателей различных образовательных организаций. Это важно, потому что в условиях кризиса культурной идентичности современная молодежь все более склонна к визуальному восприятию мира, испытывает определенную потребность в кинематографическом тексте [6] как художественной рефлексии по отношению к современной социальной реальности [2].

Цель статьи – обосновать актуальность и эффективность использования отечественного кинематографа (на примере фильма К. Шахназарова «Белый тигр») как инструмента патриотического воспитания молодежи в современном культурно-информационном пространстве, а также представить результаты диагностического исследования восприятия данного фильма студентами через анализ их творческих рецензий.

Научная новизна заключается в эмпирическом выявлении и классификации основных направлений восприятия современной молодежью философско-психологического содержания военного фильма. Автором впервые на основе анализа студенческих работ систематизированы три ключевых аспекта осмысления картины: философско-психологический (понимание войны как мистического явления и морального выбора), педагогический (феномен наставничества как альтернатива формальной субординации) и историко-аксиологический (защита исторической правды и памяти о советском солдате).

Кроме того, новизна исследования состоит в анализе реакции молодежи на сложные идеологические и философские конструкции фильма (в частности, монолог Гитлера), что позволило зафиксировать способность студентов к критическому осмыслению природы нацизма, цивилизационного противостояния и проведению параллелей с современной геополитической ситуацией, а также обосновать необходимость введения понятия «глубинный патриотизм» в педагогическую практику.

Изложение основного материала статьи. Студентам было предложено задание по подготовке творческих рецензий после просмотра отечественного фильма К. Шахназарова «Белый тигр», отражающего духовно-нравственные ценности российской патриотики [4]. Фильм был снят по роману Ильи Бояшова «Танкист» [5].

В ходе анализа творческих рецензий студентов обозначились несколько направлений: философско-психологический смысл сюжета фильма; роль феномена наставничества во взаимодействиях людей в условиях боевых действий; защита исторической правды. Приведем некоторые фрагменты из диагностических эссе студентов.

Философско-психологический смысл сюжета фильма:

- «показаны ужасы войны и ее воздействие на человеческую душу, солдаты подвергались физическим и психологическим испытаниям»;
- «фильм напоминает о человеческой хрупкости и необходимости сострадания»;
- «действие происходит во время Второй Мировой Войны, главные герои сражаются не только с врагами, но и борются с собой»;
- «фильм не только о войне, но и о морали, и поиске счастья»;
- «этот фильм – символ правды и чистоты, оставляет глубокий след в душе, заставляет задуматься о том, кто мы есть и что делает нас людьми»;
- «главный герой сознает, что истинная сила не в доминировании, а в способности оставаться человеком, фильм – настоящий шедевр, захватывает дух, просвечивает глубинные вопросы бытия»;
- «это не просто кино, это настоящее произведение искусства, которое заслуживает глубокого уважения и пристального внимания»;
- «соединение философских размышлений и реалистической картины войны – это глубокая притча о войне с мистическими и символическими мотивами».

Наряду с многочисленными, достаточно глубокими и продуманными высказываниями, отдельные студенты характеризовали идеи и содержание фильма неубедительными и не достигшими высокой цели. Например, «режиссёр отличается особым взглядом на кинематограф и на мир в целом. Но этот фильм получился несколько невнятный, нет даже конкретной, сюжетной линии, нет особого героизма, доблести, страдания и мучения. Весь сюжет сводится к новому экспериментальному танку, с которым борется главный герой»; «я не увидел ответы на вопросы, так как мне не очень понравился фильм, потому что вызвал достаточно противоречивые чувства и эмоции».

Ответы на сформулированные вопросы данных высказываний могут служить рассуждения других студентов, которые обладают более абстрактным мышлением, видят идейный и глубокий смысл происходящего, понимают и расшифровывают намеки, детали, штрихи в содержании фильма, через которые явно недвусмысленно просвечиваются ответы на вопросы войны и мира. В целом фильм отражает внутреннюю идейную борьбу главного героя и танка «Белый тигр», олицетворяющую противостояние западному миру.

Роль феномена наставничества во взаимодействиях людей в условиях боевых действий:

– «образ наставничества в лице майора выступает как духовный, моральный индикатор главного героя, поддерживает его даже не в согласии с ним (в отличие от капитана, который активно выступал в роли «антинаставника», демонстративно подчёркивая субординационную статусность в отношениях с главным героем);

– «главное, наставничество не перепутать с покровительством. Основная проблема наставника – ответственность за подопечного; это не опека, это конструктивная способность – не мешать; это абсолютное расположение и умеренный аскетизм. Что касается войны, то война – это не работа, а роковые минуты и часы, когда ты пытаешься остаться человеком с превеликим трудом. Общество созидания – вот главная цель человечества, и никто не знает, как его создавать, все смотрят назад и капаются в историю, хорошо если в белых перчатках и с лупой в руках»;

– «солдаты учатся друг у друга, как выживать, сражаться и справляться с трудностями войны»;

– «товарищеские отношения изображены как жизненно-важный источник поддержки, они обеспечивают чувства принадлежности и надежды в условиях хаоса и насилия»;

– «даже в самых мрачных обстоятельствах человеческий дух может найти утешение и силы в сострадании, товариществе и надежде»;

– «в фильме показано, что отношения на войне могут быть гибкими и гуманными, командир экипажа (лейтенант Найденов) верит в справедливое и сострадательное лидерство, которое идет вразрез с правилами, его подход создает атмосферу уважения и лояльности, которая в конечном итоге спасает жизнь»;

– «в фильме особое значение придается наставничеству и опыту старших персонажей, к проявлению человечности приковывается внимание с первых минут, а на протяжении всего фильма проявляются гуманные отношения к героям, в том числе и к немцам».

В фильме показана особая форма наставничества между майором и танкистом, основанная на доверии к уникальному дару танкиста и стремлении их к общей цели. Наставник должен быть таким человеком, глядя на которого люди готовы идти за ним, своими действиями и словами он должен показывать эталон поведения.

Функция наставника в фильме выступает не как классический командир, а как связующее звено между таинственным танкистом и системой. Миссия подопечного Найденного в том, что он выполняет задачу, которую не может решить обычная армия.

Возникает риторический вопрос? Разве то, что происходит сегодня в нашей стране и с нашей страной в мире не является доказательством главной идеи фильма? И при этом становится понятным, что фильм К. Шахназарова «Белый тигр», в целом, по мнению большинства студентов «чрезвычайно сильный», «абсолютно правильный», отражающий историческую правду так необходимую для созидания будущего нашей страны.

Защита исторической правды:

– «в фильме представлены ужасающие сцены, танкисты сгорали заживо, но продолжали сражаться, отдавая свою жизнь за родину, товарищей, родных и друзей, оставшихся в тылу»;

– «главный герой (лейтенант Найденов), одержимый поиском «Белого тигра», становится символом непрерывной борьбы и работы по его уничтожению, а сам фильм напоминает об уроках истории и сохранении человечности в любых обстоятельствах»;

– «мистический «Белый тигр» становится олицетворением самой войны, бездушной и неумолимой, а человечность – это не только борьба за жизнь, но и осмысления зла, которое порождает войну»;

– «главная идея войны заключается в том, чтобы научиться видеть её как зло и искать пути к миру».

Фильм показывает войну не только через череду сражений, но и как мистическое явление. «Белый тигр» – это не просто танк, а воплощение самой войны, её ужаса и необъяснимости, и эта необъяснимость подчёркивает иррациональную природу войны. Для главного героя война становится личной миссией, выходящей за рамки повседневной работы – это поединок с танком, олицетворяющим зло.

Многие студенты обратили особое внимание на монолог Гитлера в финале картины, в связи с тем, что образ Гитлера в фильме был нетипичным в сравнении с другими его образами в других фильмах о войне. Они с удивлением и противоречивым восприятием отнеслись к двум моментам в речи Гитлера: ярко выраженным неприятием Европой русских и в целом советской страны, а также характеристикой самого понятия «война», как необходимого и даже благого явления для человечества. «Война – естественное обыденное дело. Война идет всегда и повсюду. У нее нет начала и нет конца. Война – это сама жизнь. Война – это отправная точка».

Эта идея напрямую связана с центральной метафорой фильма: «Белый тигр» – это и есть сама война, неуничтожаемая вечно. Оправдание ужаса войны, по утверждению Гитлера, связано с тем, что «каждый европеец осуществлял потаённую мечту о том, чтобы уничтожить эту мрачную страну на востоке». В этом случае война представляется не как преступление, а как смелая реализация темных человеческих инстинктов и неразрешимых конфликтов. Посредством войны народ способен на развитие и новый этап эволюции, и что только во время войны человек начинает расти и становится новым человеком. В полемической дискуссии подобных размышлений о войне студенты не принимали подобные высказывания. В подтверждении своего несогласия они обратились к Л.Н. Толстому, его пониманию и определению войны, которую он назвал – «противное человеческому разуму и всей человеческой природе событие», при этом утверждал Л.Н. Толстой, что «отвечая добром на зло, ты уничтожишь в человеке все то удовольствие, которое он видит во зле» [10].

Важно отметить, что некоторые студенты с интересом отнеслись к фрагментам фильма о подписании акта о капитуляции, ознаменовавшей окончанием войны 1941-1945 годов. В целом, поразились сдержанно-гуманному отношению русских-победителей к немцам, потерпевшим полное поражение в этой войне, которым был накрыт изысканный стол в честь нашей победы.

Многие отметили, что это лучший фильм режиссёра К. Шахназарова среди других его фильмов. Его можно разбирать на цитаты, каждая из которых имеет глубокий смысл, например, «мёртвым не место среди живых», «на этой войне многие сошли с ума, многие ещё сойдут», «главный герой, как и немецкий танк – идеальное порождение этой войны», «уничтожение танка, как символа всемирного зла и разрушения» и т.д.

Удовлетворение вызвали рецензии отдельных студентов, которые обратили внимание на заключительный эпизод фильма, на диалог Найденного и полковника, наставника главного героя. Полковник, обращаясь к нему говорит: «Война закончилась, слышишь, Иван, конец войне», и даёт ему понять, что надо выйти из танка и строить мирное будущее страны. И спокойный, твёрдый, но безапелляционный ответ главного героя: «пока я его не сожгу, война не закончится. Ждёт он, и через двадцать, пятьдесят, сто лет выползет; его надо сжечь, и вы знаете, что это надо сделать». При этом ответом был долгий кадр, запечатлевший опустившиеся глаза молчаливого полковника.

Те студенты, кто пристально анализировал монолог Гитлера в заключительной сцене, объяснили свое отношение к Западной Европе. «Непонимание русской цивилизации вызывает у Запада страх, а желание избавиться от этого страха и приводит к мысли о необходимости уничтожения русской цивилизации»; «вместе с тем, тот же страх останавливает их от осуществления человеконенавистнических идей». В процессе обсуждения большинство участников пришли к выводу о том,

что нацизм – это цивилизационный срыв, который может произойти с любым обществом на определенном этапе его развития [8]. Этому способствует недостаток образования и культуры, особенно у молодежи, а также мощная пропаганда, рассчитанная на постепенное расчеловечивание людей [7].

Анализ фильма побудил студентов характеризовать отношения стран Запада и России. Они считают, что самая негативная черта западных политиков – высокомерие, определенное презрение к другим странам, людям. Вместе с тем, Россия страна, которая не боится говорить правду и слушать правду – страна, у которой есть будущее.

Студенты приблизились к мысли о том, что корень зла лежит не только в военной мощи России, на которую привык ссылаться Запад. Он скрыт в глубине национального характера русских, в том мощном культурном ядре, которое делает Россию непонятной и оттого еще более пугающей для западного мира. Эта особенность не имеет конкретной формы, она живет в душе каждого русского человека.

В целом, просмотр, подготовка творческих рецензий и обсуждение культовых советских и серьезных российских фильмов о легендарной победе в Великой Отечественной войне – это мощный идеологический источник, крайне недостаточно используемый современными образовательными организациями для актуализации исторической правды и повышения качества патриотического воспитания детей и молодежи, а также всего российского общества [1].

Известный российский политолог С.А. Караганов настаивает на том, что победа России в специальной военной операции – это ответственность не только перед своей страной, но и перед всем человечеством и поэтому надо постоянно чувствовать ответственность перед всем миром [3].

Фильм напоминает нам о том, что мы не освободители, а победители! Сегодня за нами стоит идеологическая машина всего мира, которая подрывает национальный фундамент страны. Имидж России сегодня зависит от переписывания истории, так как те, кто переписывает делает из России врага, и это, к сожалению, работает. Но мы, если надо, повторим подвиг отцов – общий вывод из высказываний молодых людей.

В целом, история России – это летопись войн и потрясений, но для народа эти испытания стали не рядом бед, а основой жизненной философии, поскольку ощущение русскими уверенности и благополучия держится на незыблемом фундаменте стойкости, а не на стремлении за сиюминутными удовольствиями и комфортом.

Таким образом, сегодня, обозревая военно-политическую и социально-экономическую ситуацию в России, можно сделать следующее умозаключение: вряд ли можно победить нацию, в том числе и экономическими санкциями, которая мужественно преодолевает трудности жизни и именно в этом имеет свой особый смысл.

В заключении следует обратиться к работам некоторых студентов, которые отмечали, что взрослое поколение в их семьях говорили о том, что «есть что-то большее чем ты, двор, школа – это Родина. В связи с чем возникает чувство гордости и причастности к чему-то великому, сильному, возвышенному», а также возникает чувство «скрытой теплоты патриотизма» (Л.Н. Толстой) и уверенность в том, что «если нас ругают наши враги, – значит, мы всё делаем правильно!».

Выводы. В целом, осмысливая современный культурно-исторический контекст, возникает необходимость теоретической разработки проблемы глубинного патриотического воспитания, чем должно быть озабочено российское академическое сообщество. В глубине народного сознания вызревает идея верности патриотическим идеалам. Однако, должно быть научное обоснование происходящего, основанное на философской мысли ценностно-патриотических ориентациях. Но, как справедливо замечают некоторые политологи, что патриотизм не может возникнуть и укрепляться в стране, где в основе её развития лежит рыночная экономика, в основании которой приоритетно стоит вопрос накопления капитала, получения прибыли, экономии бюджета, а не достижение человекообразительной цели в контексте научно-исторического творчества.

Литература:

1. Аронсон, О.В. Кинематографический текст и тексты о кино / О.В. Аронсон // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 2(7). – С. 21-24
2. Бабичев, А.М. Патриотизм в системе ценностных оснований ответственного отношения военнослужащих Росгвардии к выполнению служебно-боевых задач / А.М. Бабичев, С.М. Марченко // XXIX Царскосельские чтения: материалы Междунар. науч. конф. В 2 т. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2025. – С. 280-283
3. Бабичев, А.М. Личная ответственность как цель профессионального воспитания курсантов центров подготовки личного состава Росгвардии для выполнения служебно-боевых задач специальной военной операции / А.М. Бабичев // Яковлевские чтения: сб. науч. ст. III Межведомственной науч.-практ. конф. с междунар. участием. В 2 ч. – Новосибирск: Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2024. – С. 28-32
4. Богданов, И.В. Влияние киноискусства на формирование патриотических ценностей у молодежи: анализ фильма Карена Шахназарова «Белый тигр» / И.В. Богданов // Педагогические чтения, посвященные памяти профессора В.П. Манухина: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Мурманск, 21 ноября 2025 г. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 385-389
5. Бояшов, И.В. Танкист, или «Белый тигр» / И.В. Бояшов. – Санкт-Петербург: Лимбус-Пресс, 2008. – 224 с.
6. Горшкова, В.В. Кинематографический текст как отражение современной социальной реальности / В.В. Горшкова // Феномен образования человека: избранные труды. – Санкт-Петербург: Астерион, 2020. – С. 229-244
7. Горшкова, В.В. Феноменологические основания национального духовно-нравственного воспитания / В.В. Горшкова, И.В. Богданов // Наследие великого русского педагога К.Д. Ушинского: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары, 2023. – С. 9-15
8. Горшкова, В.В. Идея российской патриотики как акт духовного самоопределения / В.В. Горшкова // Актуальные вопросы современной науки и образования в ознаменование 80-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов: материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Мурманск, 26 февраля 2025 г. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 24-27
9. Сенникова, В.В. Образ героя в отечественном кинематографе: от образцовой модели соцреализма к неопределенности постсоветского времени / В.В. Сенникова, Е.Н. Савельева // Вестник ТГУ. Культура и искусствоведение. – 2017. – № 27. – С. 251-262
10. Хунарикова, П.Х. Формирование личности Льва Николаевича Толстого / П.Х. Хунарикова // Ежегодная итоговая научно-практическая конференция научно-педагогических работников. – 2024. – С. 265-267

УДК 378.5.8.7

ассистент Гостева Ольга Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования готовности к профессиональной адаптации китайских студентов музыкального профиля российских вузов. Подготовка высококвалифицированных кадров для Китайской Народной Республики является делом государственной важности и престижа Российской Федерации. Автор представил педагогическую модель формирования готовности к профессиональной адаптации китайских студентов музыкального профиля российских вузов. Сформулирована цель и задачи, на решение которых направлена разработанная модель. В структуру модели входит целевой, методический, содержательно-инструментальный и оценочно-результативный блоки. Методологический блок представлен рядом подходов к исследованию исследуемого процесса и основан на дидактических принципах. В содержательно-инструментальном блоке содержатся этапы формирования готовности китайских студентов музыкального профиля к профессиональной адаптации, а также формы, методы и средства обучения. Компоненты готовности с описанием критериев и уровней их сформированности выделены в оценочно-результативном блоке. В работе определен ряд педагогических условий, соблюдение которых будет способствовать более качественной подготовке китайских студентов. Научной ценностью данного исследования является разработанная модель формирования готовности будущих педагогов-музыкантов китайского происхождения в российском вузе к эффективной профессиональной адаптации в условиях родной страны.

Ключевые слова: модель, готовность, профессиональная адаптация, китайские студенты, музыкальный профиль, российские вузы.

Annotation. The article substantiates the relevance of developing the readiness for professional adaptation of Chinese students of the music profile at Russian universities. The training of highly qualified personnel for the People's Republic of China is a matter of national importance and prestige for the Russian Federation. The author presents a pedagogical model for developing the readiness for professional adaptation of Chinese students of the music profile at Russian universities. The model is aimed at achieving specific goals and objectives. The model consists of a target, methodological, content-instrumental, and evaluation-resultative block. The methodological block is based on a range of approaches to studying the process and is guided by didactic principles. The content and tools block contains the stages of forming the readiness of Chinese music students for professional adaptation, as well as the forms, methods, and means of teaching. The components of readiness, along with the criteria and levels of their formation, are highlighted in the evaluation and results block. The study identifies a set of pedagogical conditions that, if met, will contribute to the better preparation of Chinese students. The scientific value of this research lies in the developed model for shaping the readiness of future Chinese-born music teachers in a Russian university to effectively adapt to their home country.

Key words: model, readiness, professional adaptation, Chinese students, musical profile, Russian universities.

Введение. Вопрос формирования готовности студентов российских вузов к профессиональной адаптации в научно-исследовательской литературе поднимался не однократно [1; 2; 5; 7; 8]. Необходимость реализации данного процесса не вызывает сомнения. Настоящая проблема применима в том числе к обучению иностранных граждан.

В свете тесного сотрудничества российского и китайского государств в области образования и взаимного обмена обучающимися приобретает актуальность вопрос профессиональной адаптации китайских выпускников российских вузов в образовательных организациях Китайской Народной Республики. В рамках представленного исследования изучается процесс формирования готовности к профессиональной адаптации китайских студентов музыкального профиля.

Основы подготовки к профессиональному вхождению обучающихся из Китая закладываются в период обучения в российском вузе. Очевидно, что в данной ситуации готовность будет иметь определенную специфику, связанную с музыкальной специализацией студентов, а также особенностями китайской образовательной системы, требованиями и запросами китайского государства [1; 2].

Цель настоящего исследования: создание модели процесса формирования готовности к профессиональной адаптации китайских студентов музыкального профиля российских вузов.

Изложение основного материала статьи. Входными элементами для реализации вышепоставленной цели являются: потребность Китайской Народной Республики в музыкально-педагогических кадрах; ресурсы российских высших учебных заведений, способствующие формированию готовности китайских студентов музыкального профиля; потребность будущих учителей музыки в успешной профессиональной адаптации в образовательных организациях Китая.

Достижение главной цели по формированию готовности китайских студентов музыкального профиля к профессиональной адаптации обеспечивает решение ряда задач [8, С. 52]:

1. Формирование системы потребностей, мотивов, отношений и установок, проявляющихся в процессе профессиональной адаптации в образовательных организациях Китая.
2. Формирование системы профессиональных и адаптационных знаний и представлений.
3. Формирование опыта применения знаний на практике в ситуации профессиональной адаптации в образовательных организациях Китая.
4. Формирование готовности к самоанализу, самооценке, самокоррекции деятельности в ситуации профессиональной адаптации в образовательных организациях Китая.
5. Развитие творческих способностей, музыкально-исполнительских умений и навыков.
6. Формирование способности применять полученные знания в условиях китайской образовательной системы.

К исследованию настоящей тематики были применены разнообразные подходы, которые наряду с дидактическими принципами включены в методологический блок модели. Это системный, компетентностный, личностно-ориентированный, культурологический и национально-ориентированный подходы.

Системный подход определяет готовность как интегративное качество личности, представляющее систему взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов; образовательный процесс вуза как многокомпонентную педагогическую систему, характеризующуюся целостностью процессов обучения, воспитания и развития; китайскую образовательную систему как иерархически выстроенную структуру взаимосвязанных элементов и отношений; модель как объект, состоящий из ряда взаимосвязанных компонентов [8, С. 52].

Компетентностный подход реализуется через: рассмотрение проблемы формирования готовности к профессиональной

адаптации китайских студентов музыкального профиля в качестве основного компонента профессиональной подготовки в российском вузе и одного из важнейших результатов образования, способствующих повышению конкурентоспособности будущих выпускников; формирование компетенций у обучающихся на основе ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога, в том числе творческих способностей как одной из важнейших компетенций в процессе образования педагога-музыканта; учет потребности КНР в высококвалифицированных педагогических кадрах музыкального профиля [8, С. 55-56].

Личностно-ориентированный подход предполагает создание условий, направленных на личностное развитие и самореализацию студента; вовлечение студентов в различные виды деятельности, которые будут способствовать развитию их активности, самостоятельности и раскрытию творческого потенциала в учебно-профессиональной деятельности [8, С. 57; 3, С. 76].

Культурологический подход реализуется через: созидание духовного мира китайских студентов, их культурной самореализации и саморазвития в музыкальной сфере; формирование ценностных отношений; развитие способностей китайских студентов понимать и принимать не только национальные ценности в музыкальной культуре, но и культурные ценности других народов; привитие понимания единства общечеловеческого, национального и индивидуального в музыкальной культуре [9].

Национально-ориентированный подход предполагает изучение национально-личностных характеристик обучающихся (национального менталитета, ценностных и этических установок, поведенческих норм и т.д.); использование в процессе обучения методов и средств, понятных китайским обучающимся; установление равновесия между китайскими и российскими культурными традициями и нормами поведения, национальным менталитетом; формирование терпимости и уважения к российской культуре, не ущемляя китайских национальных традиций; соблюдение единых требований к китайским студентам согласно российским образовательным стандартам [4, С. 108-110].

Процесс формирования готовности к профессиональной адаптации китайских студентов музыкального профиля основывается на принципах: целостности, практико-ориентированности, развитии креативного начала личности, самоактуализации, культуросообразности, этнопедагогического детерминизма, учета характеристик китайской образовательной системы, адаптивности российской образовательной среды.

Содержательно-инструментальный блок модели содержит этапы формирования готовности к профессиональной адаптации. На всех этапах решается определенный перечень задач, каждый из последующих этапов включает результаты предыдущего и существует только в представленной цепочке последовательности [6, С. 409].

В рамках программы по формированию готовности китайских студентов музыкального профиля к профессиональной адаптации выделено четыре этапа: 1 – мотивационный, 2 – содержательно-технологический, 3 – креативно-прикладной, 4 – рефлексивно-оценочный. Во время обучения в вузе на первом этапе у китайских студентов формируется мотивация к профессиональной деятельности. Далее наступает содержательно-технологический этап, когда закладываются основы познавательной деятельности, осуществляется наполнение субъектов знаниями, передаются умения и навыки использования музыкально-педагогических технологий. На креативно-прикладном этапе у будущего учителя музыки китайского происхождения формируется субъективный стиль профессионального поведения. На этой ступени обучающиеся учатся применять свои творческие способности, педагогические умения и навыки, в том числе музыкально-исполнительские. На завершающем рефлексивно-оценочном этапе китайские студенты учатся анализировать собственную профессиональную деятельность, обобщать и оценивать свою работу. Все этапы подготовки китайских студентов музыкального профиля к профессиональной адаптации реализуются на учебных занятиях в рамках образовательной программы по выбранной специальности, а также в процессе различных видов учебной и производственной практик.

Инструментами формирования готовности к профессиональной деятельности являются формы, методы и средства обучения китайских студентов музыкального профиля. Особенностью подготовительного процесса является использование мелкогрупповых занятий (по 2 человека) как эффективной формы обучения иностранцев. С учетом специфики обучения в образовательном процессе применяются специальные формы музыкально-педагогической деятельности: музыкальные фестивали, конкурсы, концерты, конференции, творческие проекты и др. В исследовании предлагаются так называемые адаптивные формы обучения, которые учитывают специфику работы с иностранными гражданами. В данном случае это заседания Китайского студенческого союза, который помогает китайским обучающимся освоиться в инородной среде. Цель этого союза: помогать китайским студентам решать практические проблемы, налаживать коммуникации, организовывать досуг, делиться успехами в учебе, творческими достижениями и др.

В процессе обучения китайских студентов используются все традиционные методы, но преобладающими из них являются наглядные, прежде всего благодаря специфике музыкального профиля. На занятиях по вокалу, музыкально-инструментальной подготовке, хоровому дирижированию и другим практическим дисциплинам основным педагогическим методом является показ. Широко используются иллюстрация, демонстрация, наблюдение. Также к числу приоритетных следует отнести метод практических упражнений: вокальных, инструментальных и др.

Адаптивными дидактическими средствами в первую очередь следует считать слайд-презентации, онлайн-курсы, которые представляют собой наглядные средства обучения и дают возможность сопровождать каждый слайд и видеоряд построчным переводом учебного материала на китайский язык. Также необходимо использовать адаптированные учебные пособия, терминологические словари и другие печатные издания в доступном изложении для иностранцев. Адаптивным электронным средством коммуникаций, с помощью которого преподаватель решает множество учебно-организационных задач, является китайский мессенджер-ресурс WeChat. Он позволяет обмениваться информацией, пересылать учебные задания, оперативно отвечать на вопросы китайских обучающихся, тем самым делая учебный процесс для них более удобным.

Оценочно-результативный блок модели формирования готовности к профессиональной адаптации китайских студентов музыкального профиля представлен содержательными компонентами и критериями оценивания их сформированности.

№	Компоненты готовности	Показатели готовности к профессиональной адаптации китайских студентов музыкального профиля
1.	Ценностно-мотивационный	– мотивация к профессионально-педагогической деятельности; – наличие профессиональных и нравственных ценностей; – позитивное отношение к профессии.
2.	Содержательно-когнитивный	– система психолого-педагогических и специальных знаний по профильному предмету (музыке); – знания о закономерностях протекания процесса профессиональной адаптации.
3.	Деятельностно-коммуникативный	– владение умениями и навыками музыкально-педагогической деятельности; – планировать, прогнозировать, организовывать, осуществлять и анализировать профессионально-педагогическую деятельность; – владение технологией эффективного профессионального общения и взаимодействия.
4.	Рефлексивно-оценочный	– умение осуществлять самооценку, самоанализ, рефлексии музыкально-педагогической деятельности; – самоанализ собственного исполнения музыкального произведения, его интерпретации.
5.	Художественно-творческий	– наличие творческого музыкального восприятия и воображения, образного мышления; – умение работать с художественным образом (способность понять, осмыслить, прочувствовать); – художественное видение различных жанров китайской музыки.
6.	Адаптационно-знанийевый	– умение применять полученные знания в условиях национальной культурно-образовательной среды; – способность адаптировать приемы и методы профессионально-педагогической деятельности к требованиям китайской образовательной системы; – видение своего места в структуре китайской образовательной системы.

Все компоненты готовности существуют в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии друг на друга и составляют понятие готовности как интегрированного качества личности.

В авторской модели предложено три уровня сформированности готовности китайских студентов к профессиональной адаптации: низкий (пассивный), средний (репродуктивный), высокий (креативно-ценностный) [6, С. 409].

Для достижения высокого уровня сформированности готовности определены три группы педагогических условий: организационные, психолого-педагогические, дидактические [3, С. 187]. К организационным условиям отнесем наличие партнерского сотрудничества российского вуза и выпускающей кафедры с китайскими образовательными организациями (высшие, средние, начальные учебные заведения). Психолого-педагогические условия подразумевают формирование у китайских студентов умения ориентироваться в различных ситуациях адаптационного периода, а также учёт особенностей современного молодого поколения и включение субъектной позиции обучающихся. И, наконец, дидактические условия представлены реализацией рабочих программ учебных дисциплин, знакомством китайских студентов с адаптационными инструментами, развитие интеллектуальной гибкости обучающихся.

Совокупность данных педагогических условий непременно должна содействовать эффективному формированию готовности к профессиональной адаптации китайских студентов музыкального профиля.

Выводы. Реализация предложенной модели связана с удовлетворением потребности Китайской Народной Республики в музыкально-педагогических кадрах. В организации процесса обучения будущих учителей музыки китайского происхождения необходима целенаправленная подготовка студентов к профессиональной деятельности на основе представленной модели формирования готовности китайских студентов музыкального профиля в российских вузах к профессиональной адаптации в образовательных организациях Китая.

Литература:

1. Воскресенко, О.А. Условия повышения качества профессионально-педагогической подготовки китайских студентов музыкального профиля в российских вузах / О.А. Воскресенко, О.А. Гостяева // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 2(137). – С. 99-106
2. Гостяева, О.А. Содержание и структура готовности к профессиональной адаптации китайских студентов музыкального профиля в российских вузах / О.А. Гостяева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2025. – № 4(60). – С. 162-167
3. Жилкина, О.Ю. Формирование готовности будущих педагогов к противодействию буллингу среди школьников: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Жилкина Ольга Юрьевна. – Пенза, 2025. – 259 с.
4. Кожевникова, М.Н. Принципы национально ориентированного подхода в системе обучения иностранных граждан в российской высшей школе / М.Н. Кожевникова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2014. – Т. 11. – № 1. – С. 106-112
5. Новиков, Д.В. Формирование у будущего учителя готовности к профессиональной адаптации в условиях региональной системы образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Новиков Дмитрий Викторович. – Тула, 2003. – 149 с.
6. Савва, Л.И. Модель подготовки студентов вуза к противодействию киберэкстремистской деятельности / Л.И. Савва, А.С. Доколин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 405-412
7. Северова, Л.А. Готовность к профессиональной адаптации: опыт педагогической интерпретации понятия / Л.А. Северова // Вестник МГУКИ. – 2011. – № 4(42). – С. 160-163
8. Тюкина, А.В. Формирование готовности обучающихся технического профиля бакалавриата к социально-профессиональной адаптации на производстве: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Тюкина Анжела Валерьевна. – Пенза, 2022. – 238 с.
9. Хорошилова, Н.В. Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования / Н.В. Хорошилова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 2-3. – С. 14-16

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме высшего педагогического образования – поддержке профессионального самоопределения будущих педагогов-хореографов. Значимость исследования определяется сложившимся противоречием: с одной стороны, рынок труда демонстрирует устойчивый спрос на квалифицированных специалистов в сфере преподавания хореографии, с другой – у студентов, осваивающих данную профессию, недостаточно сформирована педагогическая составляющая профессионального самоопределения. Целью статьи является теоретическое обоснование и описание структурно-содержательной модели реализации технологии социокультурного проектирования как средства формирования осознанного выбора педагогической профессии у студентов – будущих преподавателей хореографических дисциплин. Методологическую основу исследования составляют деятельностный и социокультурный подходы, позволяющие рассматривать проектную деятельность как конструктивный и созидательный способ погружения в профессию. В статье представлен анализ научных трудов, посвященных проблемам профессионального самоопределения, специфике профессиональной подготовки педагогов-хореографов и технологии социокультурного проектирования. Авторская модель включает четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, технологический и критериально-результативный. Особое внимание уделено характеристике организационно-педагогических условий реализации модели: включению студентов в междисциплинарные проекты, выстраиванию индивидуальных образовательных маршрутов и учету профессионально-педагогических интересов обучающихся. Представлена иллюстрация трансформации личных интересов студентов в педагогический опыт через проектные роли. Доказано, что реализация модели способствует развитию профессиональной идентичности, формированию адекватных педагогических мотивов и профессионально-значимых качеств личности. Материалы статьи могут быть использованы в системе высшего образования при подготовке педагогов-хореографов, а также в системе повышения квалификации педагогических работников.

Ключевые слова: технология социокультурного проектирования, проектная деятельность в педагогическом вузе, структурно-содержательная модель, организационно-педагогические условия, профессиональное самоопределение, профессиональная подготовка, педагог-хореограф.

Annotation. This article is devoted to a pressing issue in higher pedagogical education: supporting the professional self-determination of future choreographers. The study's significance stems from a current contradiction: on the one hand, the labor market demonstrates a steady demand for qualified choreography teachers, while on the other, students studying this profession lack a well-developed pedagogical foundation for their professional self-determination. This article aims to theoretically substantiate and describe a structural and substantive model for implementing sociocultural design technology as a means of shaping an informed choice of a teaching profession among students – future choreography teachers. The methodological basis of the study is formed by activity-based and sociocultural approaches, allowing for the consideration of project-based activities as a constructive and creative way of immersing oneself in the profession. The article presents an analysis of scientific works devoted to the problems of professional self-determination, the specifics of professional training for choreographers, and sociocultural design technology. The author's model includes four interrelated blocks: target, substantive, technological, and criteria-based. Particular attention is paid to the characteristics of the organizational and pedagogical conditions for implementing the model: engaging students in interdisciplinary projects, developing individual educational pathways, and taking into account their professional and pedagogical interests. An illustration of how students' personal interests are transformed into pedagogical experience through project roles is presented. It is proven that implementing the model promotes the development of professional identity, the formation of appropriate pedagogical motives, and professionally significant personal qualities. The article's materials can be used in higher education for the training of choreographers, as well as in the professional development of teaching staff.

Key words: sociocultural design technology, project-based activities in a pedagogical university, structural and content model, organizational and pedagogical conditions, professional self-determination, professional training, choreographer teacher.

Введение. Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся динамичными изменениями на рынке труда и трансформацией образовательных стандартов, актуализирует проблему профессионального самоопределения будущих специалистов. Анализ научной литературы свидетельствует о многоаспектности данного феномена. В современной психолого-педагогической науке профессиональное самоопределение исследуется в контексте профессионального развития личности (Е.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина, А.В. Прудило, Н.С. Пряжников, П.А. Шавир и др.), в связи с проблемой осознанного выбора профессионального пути (Л.Ю. Боликова, М.Р. Гинзбург, В.И. Матис, С.Н. Чистякова и др.), а также как результат взаимодействия активности человека и социальных условий его жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Е.М. Борисова, С.А. Дружилов, С.Б. Овсянникова, В.А. Петровский и др.).

Анализ работ Л.М. Митиной [8], Н.С. Пряжникова [11], С.Н. Чистяковой [15] и других авторов, исследующих закономерности профессионального становления личности, позволяет рассматривать профессиональное самоопределение как сложный, многоступенчатый процесс обретения личностного смысла в избранной профессиональной деятельности. Данный процесс предполагает согласование внутренних устремлений человека с требованиями и возможностями социума, осознание им собственной профессиональной позиции, способность ориентироваться в многообразии специальностей и постоянно развивать свои профессиональные компетенции [3].

Некоторые аспекты профессионального самоопределения будущих педагогов-хореографов нашли отражение в работах современных исследователей. Так, в центре внимания А.И. Борисова [1] находятся психолого-педагогические аспекты становления специалиста данного профиля. Л.А. Касиманова [4] акцентирует полифункциональный характер профессии, раскрывая его через анализ культуросообразности содержания профессионального образования. Ю.А. Кившенко [5] сосредоточивается на средствах подготовки, способствующих формированию индивидуального стиля и почерка будущего педагога-хореографа. В исследовании Л.А. Телегиной [14] детально проанализировано психологическое содержание профессиональной подготовки. Указанные работы, наряду с трудами других авторов, создают основу для дальнейшего изучения проблемы профессионального самоопределения в данной сфере. Однако системных исследований, посвященных именно содействию профессиональному самоопределению будущих педагогов-хореографов, недостаточно.

В то же время анализ рынка труда в сфере хореографии свидетельствует о высоком спросе на педагогов-хореографов,

способных не только транслировать танцевальные навыки, но и обладающих ярко выраженной творческой индивидуальностью, педагогической направленностью и компетенциями в области проектной деятельности. Анализ реального состояния профессионального выбора абитуриентов свидетельствует о том, что многие из них, поступая на педагогические направления, связанные с хореографией, ориентированы преимущественно на творческо-исполнительскую сторону будущей деятельности, недооценивая ее педагогическую составляющую.

В этом контексте особого внимания заслуживает технология социокультурного проектирования, создающая условия для последовательного освоения студентами различных профессиональных ролей на протяжении всего срока обучения и тем самым способствующая достижению полифункциональности профессии педагога-хореографа.

Цель настоящей статьи состоит в теоретическом обосновании и описании структурно-содержательной модели, раскрывающей возможности реализации технологии социокультурного проектирования для поддержки профессионального самоопределения будущих педагогов-хореографов.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на позицию С.В. Шаляпиной [16], мы трактуем педагогическое содействие как специально организованное взаимодействие преподавателей и обучающихся, направленное на оказание помощи в профессиональном становлении и самоопределении. Ключевое значение в этом процессе приобретает создание условий для профессиональных проб и самореализации студентов.

Опираясь на труды разных авторов, исследующих закономерности профессионального самоопределения, мы рассматриваем данный феномен применительно к будущим педагогам-хореографам как развернутый во времени индивидуально-творческий процесс обретения профессионально значимых качеств и формирования педагогической мотивации. Важно подчеркнуть, что этот процесс не сводится лишь к аудиторным занятиям и педагогической практике, но предполагает также вовлечение студентов в проектную деятельность, связанную с созданием и воплощением социокультурных инициатив в сфере хореографии.

Анализ и обобщение концепций социокультурного проектирования, представленных в работах А.П. Маркова [7], М.А. Павлова [9], И.Ф. Симоновой [12] и других ученых, а также учет специфики хореографического образования позволяют определить социокультурное проектирование как образовательную технологию, нацеленную на сохранение и приумножение хореографического наследия, создание новых форм танцевального искусства, удовлетворение культурных запросов различных групп населения и формирование у будущих педагогов духовно-эстетических ценностей, необходимых для последующего решения социально-педагогических задач средствами хореографии.

С целью реализации данной технологии нами была разработана структурно-содержательная модель. Опишем ее посредством последовательной характеристики основных компонентов, представленных четырьмя взаимосвязанными блоками – целевым, содержательным, технологическим и критериально-результативным.

Целевой блок задает общую направленность модели, определяя в качестве приоритетной цели поддержку профессионального самоопределения будущих педагогов-хореографов на основе использования технологии социокультурного проектирования. Методологическую основу составляют деятельностный и социокультурный подходы. С позиций деятельностного подхода проектная технология интерпретируется как форма профессиональных проб и проявления созидательной инициативы студентов. Социокультурный подход обеспечивает включение обучающихся в решение значимых социально-педагогических задач в контексте культурной среды вуза, города, региона.

Содержательный блок модели раскрывает направления социокультурных проектов в области хореографии и спектр проектных ролей. Учитывая полифункциональность профессии педагога-хореографа, обоснованную в работах Л.А. Касимановой [4], нами определены шесть основных направлений проектной работы, соответствующих различным аспектам будущей профессии:

- образовательные (проведение мастер-классов, открытых уроков, образовательных и воспитательных мероприятий, разработка дополнительных общеобразовательных программ, создание учебно-методических пособий, проведение вебинаров и онлайн-занятий);
- художественно-творческие (постановка танцевальных спектаклей, проведение творческих показов, класс-концертов, организация конкурсов, фестивалей, шоу-программ, хореографических перформансов);
- просветительские (создание тематических фильмов и видеороликов, проведение экскурсий (очных и виртуальных), лекций-концертов, тематических встреч с деятелями культуры и искусства, популяризация хореографического наследия через социальные сети и медиа);
- культурно-досуговые (организация праздников, тематических вечеров, балов, ярмарок, фестивалей, флешмобов, интерактивных программ для детей и взрослых, квестов, конкурсно-игровых программ);
- информационные (ведение профессиональных блогов, каналов в мессенджерах и сообществах в социальных сетях о танцевальной культуре, создание и сопровождение сайтов, подготовка информационных материалов, афиш, буклетов, создание медиатеки);
- исследовательские (участие в научно-практических конференциях, написание и публикация статей по актуальным проблемам хореографического образования и искусства, рецензирование, подготовка докладов, проведение педагогических исследований).

Участие в проектной деятельности открывает перед студентами возможность последовательно осваивать различные профессиональные роли: руководителя творческой группы, хореографа-постановщика, педагога-репетитора, исполнителя, художника по костюмам, экскурсовода, исследователя, видеооператора и др., что позволяет студенту с учетом индивидуальных склонностей проектировать свою траекторию знакомства с профессией.

Важно подчеркнуть, что даже те проектные роли, которые на первый взгляд могут показаться далекими от педагогики (например, экскурсовод или видеооператор), при целенаправленной организации проектной деятельности начинают работать на формирование педагогических компетенций. Механизм этого влияния раскрывается через опосредованное вхождение студента в педагогический контекст: реализуя свой личный интерес, он неизбежно оказывается в ситуации взаимодействия с аудиторией, требующей объяснения, терпения, учета возрастных и индивидуальных особенностей. Иллюстрацией данного механизма служит таблица 1, составленная автором на основе анализа реализации проектов кафедры хореографического искусства РГПУ им. А.И. Герцена [2; 3; 13].

Трансформация личных интересов студентов в педагогический опыт через проектные роли

Исходный интерес студента	Проектная роль	Педагогическое проявление
Хочу ставить танцы, сочинять движения	Хореограф-постановщик в проекте с детьми (фестиваль-конкурс «Танцующая семья»)	Умение доступно объяснять движения, терпеливость при разучивании танца, учет возрастных и физических возможностей исполнителей
Хочу изучать историю, работать с архивами	Исследователь, экскурсовод (учебно-просветительский проект «Танцевальный Петербург»)	Навыки просветительской деятельности, адаптация сложного материала для неподготовленной аудитории (школьников, родителей), умение удерживать внимание
Хочу создавать визуальные образы, подбирать костюмы	Костюмер, дизайнер (подготовка образовательного бала «Петровское наследие»)	Погружение в историко-бытовой контекст, способность транслировать культурные знания участникам, формирование ответственного отношения к деталям, влияющим на образовательный процесс
Хочу организовывать события, управлять процессами	Организатор, координатор проекта (штаб организации мероприятий «ШТОРМ»)	Развитие организаторских и управленческих качеств, умение нести ответственность за коллектив, навыки командообразования
Хочу снимать видео, монтировать	Видеооператор, монтажер (цифровой проект «Стирая грани: синтез реального и виртуального»)	Понимание специфики подачи танцевального материала для удаленной аудитории, развитие дидактических навыков при создании обучающих видеороликов

Как видно из таблицы, каждый исходный интерес студента, будучи реализованным в рамках социально и культурно значимого проекта, обрастает педагогическим контекстом. Студент не просто удовлетворяет свою потребность в творчестве или исследовании, но и приобретает конкретные педагогические качества и опыт взаимодействия с различными целевыми группами (детьми, родителями, педагогами). Приведенные примеры демонстрируют, что обучение через выбор проектных ролей не уведит студента от педагогики, а напротив, является наиболее естественным и эффективным путем вхождения в педагогическую профессию.

Технологический блок представляет собой процессуальную основу модели. В нем выделены последовательные этапы реализации социокультурного проектирования, адаптированные к задачам подготовки педагогов-хореографов: допроектный (формирование мотивации и первичное информирование), подготовительный (определение проблемы и целеполагание), проектировочный (планирование деятельности и распределение ролей), практический (непосредственная реализация проекта), заключительный (презентация результатов и рефлексия), постпроектный (распространение и тиражирование опыта). На каждом этапе преподаватель выполняет функции содействия (консультант, тьютор, модератор, фасилитатор), а студенты, взаимодействуя с целевой аудиторией, работодателями и социальными партнерами, реализуют конкретные проектные роли.

Критериально-результативный блок модели позволяет оценить эффективность реализуемой технологии. Оценка результативности модели проводилась на основе критерия сформированности профессионального самоопределения. Диагностический инструментарий включал три методики: опросник А.А. Азбель и А.Г. Грецова для определения статуса профессиональной идентичности; методику Т.Н. Сильченко для изучения мотивов выбора педагогической профессии; адаптированный вариант методики А.В. Вертохиной для самооценки профессионально-значимых качеств личности.

Результативность представленной модели обеспечивается комплексом организационно-педагогических условий, которые выступают внешними факторами, способствующими успешной реализации технологии социокультурного проектирования в образовательном процессе. На основе анализа теоретических источников и опытно-экспериментальной работы нами были выявлены и научно обоснованы следующие условия:

1. Использование ресурсов социокультурной среды в проектной подготовке студентов. Реализация междисциплинарных проектов, имеющих профессиональную направленность, создает условия для расширения образовательного пространства вуза. Студенты включаются в реальные социальные отношения, взаимодействуют с целевыми аудиториями (детьми, родителями, педагогами) и представителями организаций-партнеров, что способствует формированию практических компетенций будущих педагогов-хореографов.

2. Реализация индивидуального подхода в проектной деятельности. Это дает студенту возможность выстраивать собственную траекторию участия в проекте через полное включение во все этапы работы, так и выполнение отдельных задач на конкретном этапе, а также свободный выбор проектных ролей в соответствии с личными интересами и склонностями, что способствует более осознанному профессиональному самоопределению.

3. Поддержка и развитие профессионально-педагогических интересов студентов. Это достигается путем создания ситуаций успеха в проектной деятельности, стимулирования инициатив, направленных на решение актуальных педагогических задач в период практики, а также вовлечения обучающихся в конкурсные и грантовые программы, что способствует росту их мотивации к саморазвитию в профессии.

Проверка результативности предложенной модели осуществлялась в процессе опытно-экспериментальной работы, организованной на базе кафедры хореографического искусства института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А.И. Герцена. Выборку составили 145 студентов, осваивающих профессию педагога-хореографа. Анализ полученных в ходе эксперимента данных зафиксировал устойчивую положительную динамику показателей профессионального самоопределения будущих педагогов-хореографов.

В экспериментальной группе отмечено существенное увеличение доли обучающихся, демонстрирующих высокий уровень профессиональной идентичности – с 12,5% до 43,5%, при одновременном снижении числа студентов с низкими показателями по данному критерию. Анализ мотивационной сферы выявил усиление значимости педагогических мотивов (желание воспитывать детей, обучать хореографии) и уменьшение доли случайных мотивов выбора профессии. Выпускники, в отличие от первокурсников, демонстрируют более зрелое понимание профессионально значимых качеств педагога, среди которых они называют терпеливость, тактичность, коммуникабельность.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что предложенная модель и условия ее реализации способствуют последовательному росту показателей профессионального самоопределения обучающихся.

Выводы. Разработанная в исследовании модель реализации технологии социокультурного проектирования представляет собой научно обоснованную, целостную систему, построенную с учетом теоретических положений в области

профессионального самоопределения, социокультурного проектирования и специфики подготовки педагогов-хореографов. Интеграция целевых установок, содержания, процессуальных этапов и диагностического инструментария позволяет данной системе целенаправленно влиять на становление профессионального самоопределения будущих специалистов в сфере хореографического образования. Ключевым условием ее эффективности выступает создание образовательной среды, в которой студент имеет возможность через выполнение различных проектных ролей осознать многогранность педагогической профессии. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методического сопровождения процесса тьюторства и наставничества в рамках социокультурных проектов, а также с изучением возможностей цифровой трансформации проектной деятельности в хореографическом образовании.

Литература:

1. Борисов, А.И. Психолого-педагогические аспекты подготовки педагога-хореографа: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Борисов Алексей Иванович. – Самара, 2001. – 233 с.
2. Гусев, А.Ю. Танцевальный Петербург: Сборник материалов студенческого учебно-просветительского проекта (разработка экскурсий) / А.Ю. Гусев, Я.Ю. Гурова. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2021. – 60 с.
3. Гусев, А.Ю. Технология социокультурного проектирования как средство содействия профессиональному самоопределению будущих педагогов-хореографов: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Гусев Александр Юрьевич. – Санкт-Петербург, 2024. – 242 с.
4. Касиманова, Л.А. Содержание профессиональной подготовки педагогов-хореографов в контексте современных концепций развития культуры: монография / Л.А. Касиманова; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2020. – 294 с.
5. Кившенко, Ю.А. Средства профессиональной подготовки педагогов-хореографов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кившенко Юлия Артуровна. – Самара, 2011. – 196 с.
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
7. Марков, А.П. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособие / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 1997. – 262 с.
8. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
9. Павлов, М.А. Социокультурное проектирование шоу-программ: организационно-педагогический подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Павлов Максим Анатольевич. – Тамбов, 2006. – 26 с.
10. Полипарадигмальность в проектировании и реализации воспитательного процесса вуза / С.В. Кривых, Т.П. Симакова, А.Ю. Гусев, С.М. Шепель. – Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025. – 416 с.
11. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Психология» и психологическим специальностям / Н.С. Пряжников. – Москва: Академия, 2008. – 318 с.
12. Симонова, И.Ф. Социально-культурное проектирование: технология предварительного проектного исследования / И.Ф. Симонова. – Санкт-Петербург: Научное издание, 2020. – 330 с.
13. Социально-педагогические технологии: монография / С.В. Кривых, А.Ю. Гусев, Г.С. Курагина [и др.]; под науч. ред. С.В. Кривых. – Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2026. – 270 с.
14. Телегина, Л.А. Психологическая подготовка педагогов-хореографов к будущей профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Телегина Лариса Анатольевна. – Казань, 2004. – 198 с.
15. Чистякова, С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – № 1. – С. 54-60
16. Шалапина, С.В. Содержание организационно-педагогических условий процесса содействия профессиональному самоопределению студентов (на примере педагогического вуза) / С.В. Шалапина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2021. – № 2(214). – С. 17-23

Педагогика

УДК 378:75

преподаватель Диденко Алена Рудольфовна

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

магистрант Алова Анастасия Валерьевна

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

магистрант Бирюкова Анастасия Павловна

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

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается влияние формирования критического мышления у студентов художественно-педагогических специальностей посредством осуществления работы над проектами. Критическое мышление предполагает осуществление коммуникации с детьми в ходе учебного процесса, анализ различных учебных ситуаций, возникающих на занятиях или связанных с выполнением заданий, обоснование доводимой до учеников информации, наличие подтверждающих фактов, проведение рефлексии по итогам ведения своей профессиональной деятельности. Раскрыты особенности критического мышления педагога художественной школы. Представлено содержание творческих проектных заданий. При их выполнении у обучающихся развивается умение критически оценивать ситуацию, составлять план работы с учетом требований и обстоятельств, осуществлять на основе этого выбор среди множества вариантов. Представлены результаты опроса среди студентов педагогических направлений, направленного на выявление отношения студентов к проектному обучению и его влиянию на развитие критического мышления. В результате исследования установлено, что проектное обучение повышает мотивацию к обучению и способствует лучшему усвоению учебного материала. Отмечается роль критического мышления для педагогов и для обучающихся. Акцентируется внимание на необходимости включения в программу подготовки педагогов творческих проектов, усложняющихся по мере прохождения образовательной программы. Определено, что студентам важно понимать, что умение мыслить критически оказывает влияние на их профессиональный

рост, востребованность, конкурентоспособность, взаимодействие с детьми и педагогическую деятельность в целом.

Ключевые слова: проект, обучающийся, студент, критическое мышление, педагог, обучение будущих педагогов, натюрморт, художественная школа, проектное обучение, творческий проект.

Annotation. This article examines the impact of developing critical thinking in art and pedagogy students through project-based learning. Critical thinking involves communicating with students during the learning process, analyzing various learning situations that arise in class or related to assignments, justifying information conveyed to students, providing supporting evidence, and reflecting on the results of one's professional work. The article explores the characteristics of critical thinking in art school teachers. The article presents the content of creative project assignments. Through their completion, students develop the ability to critically evaluate situations, create a work plan taking into account requirements and circumstances, and, based on this, choose among multiple options. The article presents the results of a survey among students majoring in pedagogy aimed at identifying their attitudes toward project-based learning and its impact on the development of critical thinking. The study found that project-based learning increases motivation for learning and facilitates better assimilation of educational material. The article highlights the role of critical thinking for both teachers and students. Emphasis is placed on the need to incorporate creative projects into teacher training programs, which become increasingly complex as students progress through the curriculum. It is also emphasized that students need to understand that critical thinking skills impact their professional growth, employability, competitiveness, interactions with children, and their overall teaching.

Key words: project, learner, student, critical thinking, teacher, training of future teachers, still life, art school, project-based learning, creative project.

Введение. На сегодняшний день деятельность педагогов художественных школ во многом определяется спецификой данных учебных заведений, которые, несмотря на присущую им некоторую приверженность классическим традициям в искусстве, уверенно движутся по пути развития новых направлений. В связи с этим педагог должен обладать не только теоретическими и практическими знаниями, а также быть компетентным специалистом, но и обладать умением осуществлять проектную деятельность и критически мыслить. Это необходимо для внедрения инноваций и оптимального их сочетания с базовыми подходами, укоренившимися в художественном образовании.

Важным этапом профессионального становления педагогов художественных школ является получение профильного образования. Перед преподавательским составом стоит задача постепенного и последовательного обучения поступивших студентов основам их будущего труда, раскрыть его аспекты, передать всю информацию, которая впоследствии пригодится им, когда они сами станут педагогами. Кроме того, необходимо поддерживать мотивацию обучающихся, рассказывать как о возможных сложностях, так и о позитивных моментах, чтобы в дальнейшем они не столкнулись с абсолютным несоответствием их ожиданий действительности. Для преодоления трудностей будущие педагоги должны владеть всеми методами, средствами и приемами обучения, а также сформированными личностными и профессиональными качествами, в том числе критическим мышлением. Одним из наиболее эффективных способов его развития является проектное обучение.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования состоит в комплексном анализе развития критического мышления у будущих педагогов художественных школ посредством проектного обучения.

Влияние проектного обучения на развитие критического мышления у обучающихся изучали многие современные исследователи [6; 7; 8]. При использовании преподавателями метода проектов у студентов формируется умение мыслить критически, что происходит благодаря осуществлению ими исследовательской деятельности, при выполнении которой развивается самостоятельность, совершенствуются такие умения, как анализ и планирование работы [5].

Кроме того, при создании проектов актуализируются когнитивные способности, с помощью которых студентам необходимо систематизировать информацию, оценивать ее на предмет соответствия действительности, представлять и объяснять значимость разработанного продукта [1].

Благодаря работе в группе студенты учатся слушать чужое мнение, выделять сильные и слабые стороны каждой предлагаемой идеи [4]. Все это составляет основу критического мышления, требование о сформированности которого предъявляется в современном мире ко всем специалистам [2].

Критическое мышление – это совокупность знаний и умений, составляющих способность выражать свое мнение, взаимодействовать с окружающими людьми, составлять выводы на основе обработки информации. Таким образом, применительно к педагогу художественной школы это предполагает:

- осуществление коммуникации с детьми в ходе учебного процесса, выслушивание их идей и представлений, их интерпретация [10];
- анализ различных учебных ситуаций, возникающих на занятиях или связанных с выполнением заданий [3];
- обоснование доводимой до учеников информации, наличие подтверждающих фактов;
- проведение рефлексии по итогам ведения своей профессиональной деятельности.

В рамках проектного обучения для этого могут быть использованы различные задания, как для индивидуальной, так и для групповой работы. Проекты следует предлагать последовательно, чтобы студенты могли применять и развивать полученные знания и умения, отрабатывать навыки и совершенствовать их [9].

Мы предлагаем следующий творческий проект «Исчезнувший предмет реалистичного натюрморта», направленный на развитие критического мышления. Студенту предоставляется готовый рисунок натюрморта. Он должен быть напечатан или выполнен при помощи гуаши заранее. Ключевой предмет натюрморта должен отсутствовать, например, вместо вазы или кувшина – белый прямоугольник. Задача обучающегося состоит в следующем: проанализировав свет, тени и цветовую гамму, выполнить недостающий предмет и фон вокруг него так, чтобы это выглядело естественно и органично вписывалось в общую композицию.

В процессе выполнения проекта осуществляется развитие критического мышления посредством «вписывания» нового предмета в готовую работу. Обучающимся необходимо организовать свою деятельность, составить план работы, выполнить ее и представить преподавателю. Проект может выполняться в парах и в командах, в результате чего студентам необходимо будет обсуждать свое видение картины, продумывать варианты заполнения пустого пространства, осуществлять выбор итогового варианта.

Перед тем как приступить к выполнению задания, обучающийся должен тщательно изучить предоставленную работу. Этот этап включает несколько шагов – изучение композиции (расположение объектов, баланс, пропорции), анализ светотени, изучение цветовой гаммы, определение роли недостающего предмета (главный или второстепенный, взаимодействует с другими предметами или нет).

Создавая эскиз, студент должен определить форму и размер предмета, проработать его взаимодействие с другими предметами (как он будет отбрасывать тень, как отражаться в других поверхностях, как будет влиять на композицию в целом). Для выбора наиболее гармоничного варианта рекомендуется разработать несколько эскизов.

На этапе конструктивного построения предмета обучающийся должен выстроить предмет с учетом перспективы и

основных законов построения.

Обучающийся должен точно передать свет и тень на новом предмете, добиться того, чтобы он соответствовал освещению на оригинальной работе. Например, если свет падает слева, то блики и тени предмета должны быть расположены согласно ему. Студент использует оттенки, ориентируясь на цветовые решения готовой части натюрморта. Например, если в работе преобладают теплые тона, то новый предмет должен быть выполнен в той же палитре.

Заключительным этапом обучающийся прорабатывает текстуру и мелкие детали. Например, если это керамическая ваза, нужно передать ее блеск и фактуру. После завершения работы студент оценивает, насколько гармонично новый предмет вписался в композицию. При необходимости вносятся некоторые корректировки.

Также может быть реализован творческий проект «Натюрморт-иллюзия». Обучающемуся предлагается создать серию натюрмортов, где один будет выполняться в реалистичном стиле, а другие два – в декоративном. В каждом последующем натюрморте декоративность должна увеличиваться – таким образом, из классической живописной работы должна получиться абстрактная, но читаемая композиция. Постановка, на основе которой выполняется задание, собирается преподавателем.

Первая работа выполняется с учетом основ написания реалистичного натюрморта. Вторая работа обладает высокой степенью декоративности, например, предметы могут «закручиваться» по спирали или «разбиваться» на части, превращаясь в интересные элементы композиции. Третья работа должна быть максимально абстрактной, но при этом иметь узнаваемые элементы предыдущих двух. Все работы должны выполняться в одной цветовой гамме и иметь вид одной серии.

В процессе выполнения проекта осуществляется развитие критического мышления посредством оценки возможных вариантов преобразования реалистичного натюрморта, чтобы это отвечало поставленным требованиям. Студенты могут работать самостоятельно или в группах. Сложность проектного задания требует планирования и анализа обучающимися своих действий в конечном итоге работа была выполнена своевременно и в полном объеме.

Перед тем как приступить к выполнению задания обучающийся должен продумать концепцию своей работы. Следует определить по какому принципу предметы натюрморта будут видоизменяться и «деформироваться», а также как предметы и другие элементы будут взаимосвязаны между собой.

После разработки идеи обучающийся переходит к созданию эскизов. Этот этап включает поиск наиболее удачного композиционного размещения предметов и их частей. Построение предметов. Обучающийся переносит наиболее удачные эскизы на листы бумаги. При выполнении первого натюрморта следует использовать навыки конструктивного построения предметов. При выполнении декоративного натюрморта студент может изменять пропорции, трансформировать формы, не использовать законы перспективы.

Выполняя первый натюрморт серии, обучающийся придерживается реалистичного стиля написания натюрморта, обращая внимание на светотень, тональные отношения и объемность предметов. Переходя к выполнению следующих натюрмортов серии, студенту следует работать в декоративной технике: не растушевывать границы предметов, создавать объем путем чередования оттенков, использовать только локальные цвета. Выполняя задание, обучающийся должен следить за тем, чтобы цветовая гамма всех трех работ была идентичной.

На данном этапе следует прописать детали на реалистичном натюрморте и добавить мелкие элементы для усиления декоративности на других двух.

После того, как работы завершены, обучающийся оценивает, насколько гармонично выглядят композиции (как по отдельности, так и совместно). При необходимости вносятся корректировки.

Третий предлагаемый нами творческий проект «Исчезнувший фрагмент декоративного натюрморта». Представляет собой усложненную версию первого проекта. Студенту предоставляется готовый рисунок натюрморта в декоративном стиле. Он должен быть напечатан или выполнен при помощи гуаши заранее. Несколько фрагментов натюрморта (часть предмета, драпировки или фона) должны отсутствовать, вместо них – белые части листа. Задача обучающегося состоит в следующем: проанализировав композицию, цветовую гамму, текстуры и декоративные элементы, самостоятельно дополнить ее недостающими фрагментами так, чтобы работа выглядела гармонично.

В процессе выполнения проекта осуществляется развитие критического мышления посредством заполнения недостающих фрагментов в готовую работу, что требует от студентов распределения работы на этапы и последовательного их выполнения. Студенты могут работать индивидуально или совместно с одноклассниками, образуя команду из нескольких человек.

Перед тем как приступить к выполнению задания, обучающийся должен тщательно изучить предоставленный натюрморт. Этот этап включает несколько шагов – изучение композиции (расположение объектов, баланс, пропорции), изучение светотени и цветовой гаммы, анализ декоративности натюрморта (на какие элементы разбита композиция, какими элементами дополнена).

На этапе конструктивного построения предмета обучающийся должен дополнить отсутствующие части предметов с учетом перспективы и основных законов построения.

Перед началом работы в цвете необходимо проанализировать, как должны выглядеть отсутствующие фрагменты и каким образом следует вписать их в натюрморт (если отсутствует часть узора на вазе, нужно понять, как этот узор продолжается, если элемент фона – как он взаимодействует с остальной композицией). Обучающийся должен точно передать свет и тень на дополненном фрагменте, добиться того, чтобы он соответствовал освещению на оригинальной работе. Студент использует оттенки, ориентируясь на цветовые решения готовой части натюрморта. Так как натюрморт декоративный, следует придерживаться правил выполнения декоративной композиции – не растушевывать границы предметов, создавать объем путем чередования оттенков, использовать только локальные цвета.

Заключительным этапом обучающийся прорабатывает текстуру и мелкие детали, в соответствии с остальной частью композиции (если на оригинальной части фрагмента присутствуют блики, то на части, выполненной самостоятельно, они будут тоже). После завершения работы студент оценивает, насколько гармонично восполненные фрагменты вписались в композицию. При необходимости вносятся некоторые корректировки.

Нами был проведен опрос среди студентов педагогических направлений, направленный на выявление отношения студентов к проектному обучению и его влиянию на развитие критического мышления. Количество респондентов было 42 человека.

Большинство испытуемых (86%) положительно оценивают влияния проектного обучения на развитие критического мышления. 75% испытуемых считают важным для себя участие в проектной деятельности.

Среди навыков критического мышления респонденты выделили познавательные (32%), коммуникационные (25%), творческие (78%) и организационные (32%).

Более 70% указали, что проектное обучение повышает мотивацию к обучению и способствует лучшему усвоению учебного материала.

Выводы. Критическое мышление необходимо педагогу художественной школы для организации и проведения

занятий, разработки заданий, его личностного и профессионального совершенствования, так как для роста и развития важна разумная оценка педагогом присущих ему и его работе в текущий момент качеств, характеристик и особенностей. Кроме того, перед педагогом стоит задача развития критического мышления у детей, обучающихся в художественных школах, поскольку это нужно, в том числе, для развития их творческого потенциала.

Принимая во внимание обоснованную связь проектного обучения и критического мышления, стоит отметить, что подготовка педагогов художественных школ должна включать в себя создание творческих проектов, усложняющихся по мере прохождения образовательной программы.

Таким образом, одним из способов формирования критического мышления у будущих педагогов художественных школ является проектное обучение. Создавая творческие проекты, студенты учатся анализировать, оценивать имеющиеся данные, составлять план работы, представлять проекты и защищать их, а также действовать самостоятельно или в команде. Необходимость развития критического мышления обусловлена современными требованиями, предъявляемыми к специалистам в различных областях, и тенденциями развития общества. Студентам важно понимать, что умение мыслить критически оказывает влияние на их профессиональный рост, конкурентоспособность, взаимодействие с детьми и педагогическую деятельность в целом.

Литература:

1. Глухов, Л.Ю. Социальное проектирование в образовательном процессе высшей школы / Л.Ю. Глухов, З.С. Варфоломеева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 4. – С. 29-36
2. Гусакова, Е.В. Социальное проектирование в образовательном процессе вуза как важный фактор воспитания активной гражданской позиции студенческой молодежи / Е.В. Гусакова, Т.Н. Герасимова // Мир образования – образование в мире. – 2022. – № 2(86). – С. 28-35
3. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46).
4. Косенко, Н.А. Традиции академической художественной школы и современные тенденции на начальном этапе обучения живописи художника-педагога / Н.А. Косенко // Художественно-графический факультет: история и современность: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию юбилею художественно-графического факультета Орловского университета, Орёл, 08 октября 2020 г. – Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2020. – С. 42-50
5. Парахина, О.В. Развитие критического мышления обучающихся на основе применения проектного метода обучения: международный опыт / О.В. Парахина, М.А. Мирзоева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2023. – № 4. – С. 97-103
6. Пономарева, Т.Н. Описание командной работы как живого организма в рамках проектной деятельности / Т.Н. Пономарева, М.Б. Пономарев // Казачество. – 2024. – № 81(8). – С. 251-259
7. Породенко, А.С. Технологии проектов как способ развития критического мышления / А.С. Породенко // Молодой ученый. – 2024. – № 52(551). – С. 427-429
8. Реализация социально-значимого проекта как возможность профессионального саморазвития студента / Э.М. Калитко, К.С. Макачук, М.В. Мирошниченко, П.А. Фомина // Вопросы педагогики. – 2023. – № 6-2. – С. 24-27
9. Сергеева, А.С. Управление подготовкой и реализацией социально значимых проектов в педагогическом вузе / А.С. Сергеева // Вестник науки и образования. – 2024. – № 3-2(146). – С. 37-41
10. Фролова, С.В. Формирование профессионального мировоззрения будущего учителя в пространстве педагогического вуза / С.В. Фролова, С.И. Аксенов // Нижегородское образование. – 2021. – № 3. – С. 121-126

Педагогика

УДК 378

преподаватель Диденко Алена Рудольфовна

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

декан факультета дизайна, изящных искусств и медиатехнологий,

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

преподаватель Касьянова Ирина Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ДВУМЯ ПРОФИЛЯМИ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья посвящена анализу методологических подходов к формированию профессиональных компетенций будущих преподавателей в рамках программы с двумя профилями «Изобразительное искусство и дизайн мультимедиа». Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки специалистов, способных интегрировать традиционное художественное образование с инновационными цифровыми технологиями. В работе рассматриваются ключевые методологические подходы: интегративный, практико-ориентированный, проектный, технологический, рефлексивный и личностно-ориентированный. Авторы подробно раскрывают сущность каждого подхода и его роль в становлении профессиональной идентичности педагога цифровой эпохи. Особое внимание уделяется методам обучения, обеспечивающим синергию художественных и технологических компетенций, включая трансмедийное проектирование и анализ педагогических ситуаций. Раскрывается специфика их применения в условиях двухпрофильной подготовки, требующей синтеза традиционных методик художественной школы и инновационных технологий медиадизайна. В статье также рассматриваются конкретные методы обучения, такие как трансмедийное проектирование, кейс-стади и микропреподавание, способствующие развитию творческих и педагогических способностей студентов. Отмечается, что реализация данных подходов формирует у выпускников способность выстраивать образовательный процесс на стыке классического искусства и мультимедиа. Авторы обосновывают вывод о том, что двухпрофильная подготовка позволяет готовить универсальных специалистов, востребованных в современной образовательной и культурной практике.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, изобразительное искусство, дизайн мультимедиа, двухпрофильная подготовка, интегративный подход, цифровые технологии.

Annotation. The article is devoted to the analysis of methodological approaches to the formation of professional competencies of future teachers within the framework of the program with two profiles “Fine Arts and Multimedia Design”. The relevance of the study is due to the need to train specialists who can integrate traditional art education with innovative digital technologies. The paper discusses key methodological approaches: integrative, practice-oriented, project-based, technological, reflexive, and personality-oriented. The authors reveal in detail the essence of each approach and its role in the formation of the professional identity of a teacher in the digital era. Special attention is paid to teaching methods that ensure the synergy of artistic and technological competencies, including transmedia design and analysis of pedagogical situations. The article reveals the specifics of their application in the context of dual-profile training, which requires the synthesis of traditional artistic methods.

Key words: professional competencies, fine arts, multimedia design, dual-track training, integrative approach, and digital technologies.

Введение. Современное образовательное пространство требует качественно нового подхода к подготовке педагогических кадров в сфере художественного образования [1]. Стремительное развитие цифровых технологий и их интеграция в творческие процессы обусловили необходимость создания образовательных программ, которые органично соединяют традиционное изобразительное искусство с инновационными медиатехнологиями. Особую актуальность приобретают программы бакалавриата с двумя профилями подготовки, позволяющие формировать универсальных специалистов, способных работать на стыке классического искусства и цифрового дизайна.

Формирование профессиональных компетенций будущих преподавателей изобразительного искусства и дизайна мультимедиа представляет собой сложный многоуровневый процесс, требующий применения инновационных методологических подходов. Такие специалисты должны не только владеть двумя профессиональными областями, но и уметь интегрировать их в образовательной практике, создавая синергетический эффект для развития творческого потенциала учащихся.

Изложение основного материала статьи. Двухпрофильная подготовка педагогов в области изобразительного искусства и дизайна мультимедиа базируется на концепции междисциплинарности как ведущем тренде современного высшего образования. Профессор МПГУ С.П. Ломов отмечает, что интеграция традиционных художественных дисциплин с цифровыми технологиями позволяет выпускникам адаптироваться к динамично меняющимся условиям образовательной среды, создавая новую профессиональную идентичность педагога-художника цифровой эпохи [2].

Методологическая основа строится на принципах комплементарности профессиональных знаний. Владение классическими техниками дополняется освоением цифровых инструментов моделирования, анимации, видеомонтажа и создания интерактивных приложений. Цифровые технологии не заменяют традиционное искусство, а расширяют его выразительные возможности.

Профессиональные компетенции выпускника формируются в нескольких взаимосвязанных областях. Художественно-творческие компетенции включают владение академическим рисунком, живописью, композицией. Одновременно развиваются цифровые компетенции работы с графическими редакторами, программами трехмерного моделирования и создания интерактивного контента.

Педагогические компетенции имеют особую специфику: специалист должен выстраивать образовательный процесс, интегрирующий традиционные и цифровые методы, создавать образовательные среды, где художественные традиции обогащаются современными технологиями. Проектные компетенции связаны с разработкой образовательных проектов и учебных материалов в различных форматах. Коммуникативные компетенции включают способность работать с разными аудиториями и транслировать язык визуальной коммуникации двадцать первого века.

Формирование профессиональных компетенций будущих преподавателей с двумя профилями подготовки требует применения комплекса методологических подходов, каждый из которых вносит свой вклад в становление профессиональной идентичности выпускника [3]. Для формирования профессиональных компетенций преподавателей с двумя профилями подготовки был проведен поиск и анализ основных методологических подходов. Интегративный подход является базовым для программ с двумя профилями подготовки. Его сущность заключается в создании целостной системы профессионального образования, где знания и умения из разных предметных областей не существуют изолированно, а образуют единое образовательное пространство. Исследователь проблем художественного образования Л.Г. Савенкова подчеркивает, что интеграция в образовании будущих педагогов-художников должна осуществляться на содержательном, процессуальном и методическом уровнях [4].

Содержательная интеграция предполагает разработку учебных дисциплин, в которых органично сочетаются элементы изобразительного искусства и мультимедийного дизайна. Например, изучение композиции может включать как традиционные законы построения изображения на плоскости, так и принципы организации интерактивного интерфейса. Процессуальная интеграция реализуется через применение методов обучения, позволяющих одновременно развивать художественные и технологические навыки. Методическая интеграция связана с созданием образовательных технологий, которые используют синергию традиционных и цифровых инструментов.

Практико-ориентированный подход в формировании профессиональных компетенций будущих преподавателей изобразительного искусства и дизайна мультимедиа предполагает максимальное приближение образовательного процесса к реальной профессиональной деятельности. Этот подход реализуется через систему практических занятий, мастер-классов, творческих проектов и педагогических практик, где студенты получают опыт решения реальных профессиональных задач. Важным элементом практико-ориентированного обучения становится создание учебных проектов, имеющих практическую значимость. Студенты могут разрабатывать образовательные мультимедийные материалы для школ, создавать интерактивные выставки, проектировать визуальный контент для культурных учреждений. Такая деятельность позволяет не только освоить необходимые технические навыки, но и понять специфику профессиональных запросов и требований реального сектора образования и культуры.

Опыт педагогических практик показывает особую важность для формирования профессиональных компетенций. Студенты получают возможность применить полученные знания в реальной образовательной среде, попробовать различные методики преподавания, понять особенности работы с разными возрастными группами [5]. Проанализировав такие программы, выпускники подобных программ в своих отзывах часто отмечают, что именно педагогическая практика помогла им осознать ценность двухпрофильной подготовки и увидеть возможности интеграции традиционного искусства и цифровых технологий в образовательном процессе.

Проектный подход в подготовке преподавателей изобразительного искусства и дизайна мультимедиа основывается на создании студентами значимых творческих и образовательных проектов. Этот подход эффективно формирует компетенции самостоятельной профессиональной деятельности, планирования работы, поиска нестандартных решений и командного взаимодействия. Краткосрочные проекты позволяют освоить конкретные технологии, долгосрочные дают возможность комплексного применения всех приобретенных компетенций. Особую ценность представляют междисциплинарные

проекты, требующие интеграции знаний из области искусства, дизайна, педагогики и информационных технологий, которые наиболее полно отражают специфику будущей профессиональной деятельности.

Технологический подход требует от будущего педагога не просто владения цифровыми инструментами, а формирования особой культуры их применения. Речь идет о способности различать, когда графический редактор действительно усилит образовательный эффект, а когда лишь создаст иллюзию инновационности. Студент осваивает программное обеспечение, но главное – учиться задавать вопрос о педагогической уместности каждого технического решения. Критичность здесь становится профессиональным навыком: понимать границы возможностей технологии означает защитить образовательный процесс от механического переноса традиционных методов в цифровую среду.

Рефлексивный подход работает иначе. Здесь студент постоянно возвращается к анализу собственных действий через ведение дневников, разбор практик, осмысление педагогических решений. Такая работа дает результаты, которые проявляются позже: выпускник оказывается способен к самостоятельному профессиональному развитию именно потому, что научился видеть логику своих методических выборов. Рефлексия превращает опыт в знание, причем знание персональное, привязанное к конкретным условиям преподавания. Исследования показывают связь между развитой рефлексивной практикой и готовностью к инновациям, хотя механизм этой связи требует отдельного изучения.

Личностно-ориентированный подход учитывает индивидуальные особенности и творческие склонности каждого студента. Программа с двумя профилями позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию с акцентом на традиционное искусство или цифровые технологии при сохранении базовых компетенций в обеих областях. Индивидуальный подход реализуется через систему курсов по выбору, свободу в выборе тем проектов и гибкость организации практик.

Реализация описанных методологических подходов осуществляется через систему конкретных методов обучения, которые в совокупности обеспечивают формирование необходимых профессиональных компетенций. Традиционные методы художественного образования сохраняют свою значимость в подготовке преподавателей изобразительного искусства и дизайна мультимедиа. Метод натурной работы развивает наблюдательность, понимание формы, пространства, цвета, что остается необходимым даже в эпоху цифровых технологий. Копирование произведений мастеров, как классических, так и современных, позволяет освоить различные художественные техники и стили, понять логику творческого процесса. Метод выполнения композиционных эскизов и поисков развивает творческое мышление, способность генерировать идеи, находить оригинальные визуальные решения. Этот метод одинаково эффективен как при работе традиционными материалами, так и в цифровой среде.

Освоение цифровых технологий требует специфических методов обучения. Метод практических упражнений обеспечивает последовательное освоение программных инструментов через задания возрастающей сложности. Метод кейс-стади предполагает решение типичных профессиональных задач, например, создание образовательного видеоконтента или интерактивного пособия, что позволяет увидеть применение технологий в реальном контексте. Метод обратного проектирования, когда студенты анализируют успешные мультимедийные проекты и воспроизводят подобные решения, развивает аналитические способности и расширяет представления о возможностях мультимедийного дизайна. Обобщая классификацию видов креативных технологий, мы видим, что они охватывают широкий спектр областей, включая информационные технологии, дизайн, робототехнику, арт-технологии и другие. Это свидетельствует о многообразии подходов к творческому применению технологий. Многие креативные технологии объединяют различные дисциплины и области знания, позволяя учащимся и другим участникам проявлять свою индивидуальность, творчески мыслить, экспериментировать и принимать активное участие в процессе обучения или творчества [6].

Формирование педагогических компетенций осуществляется через моделирование педагогических ситуаций и ролевые игры, развивающие коммуникативные навыки и способность управлять образовательным процессом [7]. Метод микропреподавания предполагает проведение студентами коротких фрагментов занятий с последующим анализом. Видеозапись и разбор таких занятий способствуют развитию рефлексивных способностей. Метод педагогического наблюдения реализуется во время практик в образовательных учреждениях.

Программа строится на методах, которые связывают художественную практику с технологическим освоением материала. Трансмедийное проектирование позволяет студентам работать параллельно в аналоговой и цифровой среде, что раскрывает специфику каждой из них через прямое сопоставление. Технологическая интерпретация классики показывает преемственность между историческими формами искусства и актуальными медиаплатформами. Коллективные форматы вовлекают учащихся с разной специализацией в общий процесс, что готовит их к реальным условиям креативного сектора и педагогической деятельности.

Выводы. Подготовка преподавателей по профилям «Изобразительное искусство и дизайн мультимедиа» требует методологической гибкости. Интеграция практико-ориентированного, проектного, технологического, рефлексивного и личностно-ориентированного подходов формирует образовательное пространство, в котором возникает специалист нового типа. Такой специалист владеет традиционными художественными навыками наравне с цифровым инструментарием, что становится необходимым условием профессиональной состоятельности в современной образовательной и культурной практике.

Литература:

1. Абдуллина, М.А. Подготовка педагогических кадров для системы художественного образования с применением проектного метода / М.А. Абдуллина, А.Г. Копий, И.В. Лозовой. – 2025.
2. Ломов, С.П. Традиции и инновации в художественном образовании / С.П. Ломов // Московский педагогический государственный университет: официальный сайт. – URL: <https://mpgu.ru/ob-mpgu/struktura/faculties/institut-iskusstv/hgf/nauka/nauchnyie-shkolyi/lomov-s-p-traditsii-i-innovatsii-v-hudozhestvennom-obrazovanii/> (дата обращения: 09.02.2026)
3. Мокроусов, С.И. Структура профессиональной компетентности учителя изобразительного искусства / С.И. Мокроусов // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 2. – 38 с.
4. Савенкова, Л.Г. Интеграция – важнейшее педагогическое условие подготовки современного учителя искусства / Л.Г. Савенкова, Н.В. Курбатова // Гуманитарное пространство. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 398-409
5. Орлова, Е.В. Роль педагогической практики в подготовке студентов к педагогической деятельности / Е.В. Орлова // E-Scio. – 2019. – № 10(37). – С. 187-191
6. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46). – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2. – EDN: USZVGG
7. Куулар, Л.Л. Ролевые игры как интерактивный метод формирования профессиональных компетенций педагогической деятельности / Л.Л. Куулар // Вестник Туvinского государственного университета. Педагогические науки. – 2015. – № 4. – С. 174-179

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТВОРЧЕСКОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. Рассматривается процесс развития у студентов, осваивающих в стенах современных российских вузов направление подготовки «Педагогическое образование», системы навыков, достаточный уровень выраженности которых позволит им после выпуска эффективно реализовывать творческую самопрезентационную деятельность. Для этого, прежде всего, демонстрируется, что в современных условиях изменение методологии и инструментальной базы коммуникации в профессиональной сфере будущих педагогов влечёт за собой необходимость изменений в деятельности образовательных организаций, направленной на подготовку к ней. Далее доказывается, что самопрезентация представляет собой одну из важнейших составляющих не только педагогического общения, но и всего процесса реализации современным учителем его профессиональных обязанностей. Предлагается модель развития навыков творческой самопрезентации у будущего педагога, применимая в условиях современной организации высшего педагогического образования.

Ключевые слова: высшее образование, направление подготовки «Педагогическое образование», творческая самопрезентация педагога, формирование навыков творческой самопрезентации педагога, студент, преподаватель.

Annotation. The article considers the process of development of students who master the «Pedagogical Education» training area in modern Russian universities, skill systems, a sufficient level of expression of which will allow them to effectively implement creative self-presentation activities after graduation. To do this, first of all, it is demonstrated that in modern conditions, changes in the methodology and instrumental base of communication in the professional field of future teachers entail the need for changes in the activities of educational organizations aimed at preparing for it. Further, it is proved that self-presentation is one of the most important components not only of pedagogical communication, but also of the entire process of implementation by a modern teacher of his professional duties. A model for the development of creative self-presentation skills in a future teacher is proposed, applicable in the context of a modern organization of higher pedagogical education.

Key words: higher education, training area «Pedagogical education», creative self-presentation of a teacher, formation of skills of creative self-presentation of a teacher, student, teacher.

Введение. Всё более важную роль в жизни современного общества играет медиасреда. В структуру данного феномена входят информационные интернет-сайты и порталы, социальные сети, другие виды средств массовой информации. В свою очередь, одной из характерных черт этой среды является интенсификация процесса развития средств коммуникации, приёмов и методов их применения. При этом соответствующие процессы обуславливают трансформации способов социализации личности, а, значит, необходимость перестройки соответствующих сегментов деятельности образовательных организаций.

Развитие у будущих профессионалов, в т.ч. обучающихся по направлению «Педагогическое образование», способности представляться окружающим, создавать о себе определённое впечатление приобретают особую значимость в качестве важных слагаемых достижения выпускниками современных педагогических вузов успехов в профессиональной деятельности. Самопрезентация важна как в плане отбора, найма, так и при последующем карьерном продвижении молодых педагогов.

В описанных условиях такие категории, как «самопрезентация», «творческая самопрезентация», «управление впечатлением» или, например, «имидж» уже давно и достаточно прочно интегрировались в лексикон исследователей и практиков, представляющих почти все страны и народы мира. В русском дискурсе они первоначально использовались на страницах психологических сочинений, и лишь сравнительно недавно стали объектами интереса педагогов (В.А. Евдокимов, З.А. Магомедбирирова, И.Е. Емельянова [2], Н.С. Касьянова [4], А.А. Филатова, У.Ю. Раведовская, К.Н. Обухов [8]).

Благодаря же интенсификации исследований в этом направлении сегодня представляется возможным с уверенностью говорить о достаточном уровне разработанности ряда аспектов проблемы формирования навыков творческой самопрезентации и их роли в деятельности выпускника педагогического вуза (факультета, отделения). К ним относятся: сущность и структура феномена самопрезентации как одного из ключевых качеств современного работника образовательной сферы; различные составляющие процесса развития профессионального имиджа будущих учителя и преподавателя в условиях современного вуза; особенности реализации ими самопрезентационной деятельности в интернет-пространстве; основные характеристики процесса творческой самопрезентации, в наибольшей степени применимые к педагогическим работникам мужского и женского пола.

Исходя из вышеизложенного мы можем констатировать: многие проблемы, связанные с сущностью рассматриваемого явления, его структурой, ролью и местом в профессиональной деятельности преподавателей и учителей изучены достаточно хорошо. При этом, однако, следует учитывать, что условия, в которых работники сферы образования реализуют свои обязанности, характеризуются динамичностью. По итогам последних 5 лет, например, можно говорить о том, что образовательные программы всё чаще реализуются в удалённом формате со свойственным ему ростом значения цифровых образовательных технологий. Таким образом, уровень развития у выпускника педагогического вуза навыков творческой самопрезентации должен обеспечивать возможность для широкого использования информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) как средства коммуникации. В число наиболее распространённых инструментов при этом входят резюме на интернет-порталах кадровых агентств; персональная страница на сайте ОО; страницы в популярных социальных сетях; электронное портфолио; блог и др.

Практикующие педагоги хорошо осознают особенности описанной выше ситуации. Сегодня они широко практикуют деятельность, связанную с поиском эффективных путей реализации самопрезентационной деятельности, прежде всего, в сетевом пространстве. Соответственно, мы можем констатировать факт существования насущной потребности в подготовке уже на ступени вуза таких преподавателей и учителей, которые будут обладать навыками формирования позитивного впечатления в современной социокультурной среде. Благо, возможности большинства современных образовательных организаций позволяют развивать у обучающихся соответствующие компетенции. Путям их реализации посвящено исследование.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе разработки поднимаемой в статье проблематики мы имеем дело с большим количеством теоретических обоснований сущности творческой самопрезентации (С.В. Карев, К.В. Петрунина [3], Н.И. Постникова, И.С. Осипова [6], А.А. Филатова, У.Ю. Раведовская, К.Н. Обухов [8]). Однако, вне

зависимости от того, какую из них мы возьмём за основу при проектировании и реализации подготовки будущих педагогов к эффективной реализации соответствующей деятельности, такая её черта, как структурная сложность останется неизменной. Следовательно, по справедливому выражению Н.С. Касьяновой [4], самопрезентационная активность охватывает самые разные стороны жизни и деятельности воспитателей, учителей, преподавателей.

В связи с вышеизложенным не вызывает противоречий и разделяемая рядом авторов (Т.Р. Блохина, Ю.В. Погребняк, М.Р. Жигалова [1], Л.С. Колмогорова, Г.Г. Спиридонова [5], Н.И. Постникова, И.С. Осипова [6]) позиция, согласно которой формирование у студентов системы навыков, необходимых для успешных занятий самопрезентацией после выпуска, является одним из главных аспектов деятельности современного вуза, реализующего подготовку по направлению «Педагогическое образование». Эффективная реализация данного процесса, в свою очередь, подразумевает последовательную реализацию определённой педагогической модели.

Принимая в расчёт положения, касающиеся моделирования процесса формирования рассматриваемого качества у будущих учителей, содержащиеся в специальной литературе (В.А. Евдокимов, З.А. Магомеддибиров, И.Е. Емельянова [2], С.В. Карев, К.В. Петрунина [3], Я.Е. Рупасова [7]), мы можем говорить о том, что в её структуру целесообразно включить четыре блока: целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный.

При этом в ходе реализации со студентами, осваивающими в НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» направление подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» деятельности по формированию навыков творческой самопрезентации первый из перечисленных выше блоков позиционировался как содержащий её цель и задачи (Табл. 1).

Таблица 1

Структура целевого блока модели формирования навыков творческой самопрезентации будущих педагогических работников

Цель	Задачи
Подготовить будущих воспитателей, учителей и преподавателей к эффективной творческой самопрезентации в среде современных ОО и общества в целом	Формирование у будущих работников образовательной сферы системы знаний, касающихся различных сторон процесса практической разработки самопрезентации
	Развитие навыков, необходимых студентам для самопрезентации в образовательной среде
	Обеспечение интенсивного развития у молодых людей и девушек, осваивающих направление «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», мотивов и потребностей, связанных с реализацией такой активности как одного из важнейших аспектов достижения ими успеха в будущей профессиональной деятельности

Следующий блок реализовывавшийся со студентами Университета «Синергия» модели – теоретико-методологический. Он включает ряд описанных в литературе (С.В. Карев, К.В. Петрунина [3], Л.С. Колмогорова, Г.Г. Спиридонова [5]) подходов: системный, личностно-ориентированный, деятельностный.

Содержательный блок представлен системой навыков, необходимых к формированию у будущих педагогов с целью повышения успешности их самопрезентационной деятельности. Опираясь на данные современных исследований (Н.И. Постникова, И.С. Осипова [6], А.А. Филатова, У.Ю. Раведовская, К.Н. Обухов [8]), мы можем систематизировать их в соответствии с тремя компонентами рассматриваемого качества (Табл. 2).

Таблица 2

Классификация навыков самопрезентации будущих учителей

Компоненты готовности к творческой самопрезентации	Относящиеся к ним навыки
Мотивационный	Практического воплощения мотивов самопрезентации
	Рационального планирования соответствующей деятельности
Когнитивный (познавательный)	Соответствия требованиям, выдвигаемым при оценке профессиональных качеств во время собеседования на должность педагогического работника
Деятельностный	Подготовки материалов для самопрезентации
	Эффективного и безопасного применения средств ИКТ в соответствующих целях

Четвёртый блок модели – процессуальный. Он представлен аудиторной и внеаудиторной деятельностью, опробованной с будущими педагогами, обучающимися в Университете «Синергия». Ввиду широкого распространения в последние годы средств ИКТ такого рода формы работы целесообразно реализовывать при изучении дисциплины «Информатика».

Приведём примеры использовавшихся при этом учебных заданий, способствовавших формированию у будущих педагогов навыков творческих самопрезентаций.

Задание 1. Создайте Вашу визитную карточку для устройства на педагогическую должность.

1. При помощи поисковых систем найдите онлайн-сервисы, функционал которых позволяет создавать подобный контент.

2. Используя возможности выбранного сервиса, создайте карточку с информацией о себе. Обязательные элементы: ФИО, профессиональные и личностные компетенции, научные интересы, ожидания от будущей профессии. Разместите готовую визитку на Вашей странице в социальной сети.

Задание 2. Ознакомьтесь с примерами самопрезентаций педагогов вашего профиля.

1. Познакомьтесь с самопрезентациями, представленными для участия в конкурсах педагогического мастерства.

2. Изучите доступные самопрезентации старших товарищей, недавно завершивших обучение по вашему профилю.

3. Сделайте заключение относительно структуры и содержания самопрезентаций современных учителей и их соответствия актуальным требованиям общества.

Задание 3. Создайте Вашу самопрезентацию.

1. Используя предложенный план, подготовьте собственную самопрезентацию, например, для устройства на должность учителя в организации среднего образования. При этом рекомендуется проанализировать текст Профессионального стандарта педагога на предмет упоминания в нём компонентов ИКТ-компетентности и включить некоторые из них в Ваше резюме, а также рассказать об опыте их реализации (при наличии).

2. Создайте в приложении PowerPoint (или аналогичном) мультимедийную презентацию, которая может быть использована по ходу самопрезентации.

Немаловажным компонентом рассматриваемого блока предлагаемой модели также являются формы организации деятельности, направленной на развитие системы навыков творческой самопрезентации. По мнению автора, наиболее эффективны в данном случае интерактивные. В научно-методической литературе (Т.Р. Блохина, Ю.В. Погребняк, М.Р. Жигалова [1], Н.С. Касьянова [4]) описаны такие подпадающие под данную категорию формы работы, как видеоконференция, видеолекция, вебинар и мозговой штурм. Именно в ходе их реализации на занятиях по информатике применялись задания, примеры которых были приведены ранее.

Оценочно-результативный блок отражает результативность процесса подготовки будущих воспитателей, учителей и преподавателей к творческой самопрезентационной деятельности в современной социокультурной среде. Он представлен системой показателей и уровней выраженности рассмотренных выше компонентов.

Так, при высоком уровне развития мотивационного компонента готовности к творческой самопрезентации студент демонстрирует сформированность всех мотивов к реализации соответствующей активности и может разрабатывать её план, в том числе прибегая к нестандартным, творческим решениям. На среднем характеризуется сформированностью основных мотивов, связанных с реализацией творческой самопрезентации, способен разработать её план, не учитывая при этом возможности нестандартных методов. Обучающиеся же, уровень развития данного компонента у которых можно охарактеризовать, как низкий, не испытывают осознанного стремления к занятиям самопрезентацией; не способны разработать её план.

Высокий уровень выраженности навыка, относящегося к когнитивному компоненту, означает то, что характеризующийся им студент в полной мере соответствует требованиям, выдвигаемым при оценке профессиональных качеств во время собеседования на должность педагогического работника. Средний – что он в основном соответствует таким требованиям. Учащиеся же, демонстрирующие низкий уровень, им не соответствуют.

Говоря о навыках, относимых к деятельностному, отметим, что студенты, у которых они развиты на высоком уровне, могут создавать материалы для самопрезентации, эффективно и безопасно при этом применяя доступные средства ИКТ. Демонстрирующие средний могут создавать большую часть материалов, применимых с применением большинства таких средств. На низком же создаются лишь отдельные материалы для самопрезентации с применением некоторых средств ИКТ.

Выводы. Завершая наше исследование, мы можем заключить, что на сегодняшний день авторы научной и методической литературы предлагают множество трактовок термина «творческая самопрезентация». С другой стороны, авторам всех подобных теорий очевидны комплексный характер соответствующей деятельности и её структурная сложность.

По причине таких характеристик самопрезентационной активности наличие у выпускника педагогического вуза способности к ней может положительно сказаться на реализации всех составляющих его деятельности. Таким образом, развитие у будущих воспитателей, учителей и преподавателей соответствующих навыков на этапе обучения в вузе на сегодняшний день является одним из ключевых аспектов деятельности образовательной организации соответствующего уровня.

Его реализация может быть осуществлена в соответствии с продемонстрированной в тексте статьи педагогической моделью. В свою очередь, структура этой модели интегрирует четырёх взаимосвязанных блока. В число таких блоков входят мотивационный, когнитивный, деятельностный, а равно и рефлексивный.

Литература:

1. Блохина, Т.Р. Роль эмотивности в формировании имиджа педагога и наставника в русской лингвокультуре (на материале ресурсов интернет) / Т.Р. Блохина, Ю.В. Погребняк, М.Р. Жигалова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 481-484
2. Евдокимов, В.А. Подготовка будущих педагогов к самопрезентации в процессе профессионального обучения / В.А. Евдокимов, З.А. Магомеддбирова, И.Е. Емельянова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 254-257
3. Карев, С.В. Самопрезентация педагога в профессиональной деятельности / С.В. Карев, К.В. Петрунина // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2020. – № 4. – С. 42-47
4. Касьянова, Н.С. Методические аспекты формирования культуры самопрезентации у студентов педагогического вуза / Н.С. Касьянова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 10. – С. 143-149
5. Колмогорова, Л.С. Представления студентов о самопрезентации педагога / Л.С. Колмогорова, Г.Г. Спиридонова // СибСкрипт. – 2017. – № 2(70). – С. 135-140
6. Постникова, Н.И. Подготовка студентов педвуза и молодых учителей к участию в педагогических конкурсах как средство профессионального развития: монография / Н.И. Постникова, И.С. Осипова. – Шадринск: ШГПУ, 2021. – 121 с.
7. Рупасова, Я.Е. Реализация субъектно-ориентированных технологий в процессе подготовки студентов бакалавриата к профессиональной деятельности средствами социальных медиа / Я.Е. Рупасова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 20-24
8. Филатова, А.А. Статус преподавателя и вызовы ИИ: стратегии символической защиты и репозиционирования / А.А. Филатова, У.Ю. Раведовская, К.Н. Обухов // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35. – № 1. – С. 77-95

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Зебзеева Валентина Алексеевна

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

доктор психологических наук, профессор Литвиненко Наталья Валерьевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЙ РАССУЖДАТЬ И ДЕЛАТЬ ВЫВОДЫ В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Аннотация. В современном обществе актуальной остается проблема реализации познавательных и речевых возможностей дошкольников. В статье приводятся результаты исследования по изучению уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста умений высказывать свои суждения, делать выводы. Экспериментирование – средство практического освоения детьми окружающей действительности, благодаря которому дети могут активно высказывать свои суждения, делать выводы, выражать в вербальной форме взаимозависимости и закономерности скрытые в обычных ситуациях. На примере конкретных экспериментов: «Свойства глины и песка»; «Невидимое электричество», «Почему в темной одежде летом жарко?» авторы раскрывают процесс формирования всех компонентов этого умения: способность видеть проблему, корректно рассуждать, выдвигать соответствующие гипотезы и предположения; способность правильно рассуждать и корректно сравнивать полученные результаты; описывать явления, объяснять; связывать свои наблюдения, используя логические рассуждения; умение правильно обобщать в своих рассуждениях; способность объяснить процесс и значение измерений; умение правильно анализировать полученные результаты; делать четкие выводы, приложив логическое обоснование. Особое внимание в процессе работы с детьми уделялось формированию синтаксических конструкций, использованию специальных языковых средств, облегчающих высказывание детьми своих суждений, формулирование выводов. Результаты проведенного исследования подтверждают эффективность использованного комплекса экспериментов.

Ключевые слова: умение, рассуждение, умение рассуждать, умение делать выводы, формирование, экспериментирование, старший дошкольный возраст.

Annotation. In modern society, the problem of realizing the cognitive and speech abilities of preschoolers remains urgent. The article presents the results of a study on the level of formation in older preschool children of the ability to express their opinions and draw conclusions. Experimentation is a means of practical development of the surrounding reality by children, thanks to which children can actively express their judgments, draw conclusions, verbally express interdependencies and patterns hidden in ordinary situations. Using the example of specific experiments: «Properties of clay and sand»; «Invisible electricity», «Why is it hot in dark clothes in summer?» the authors reveal the process of formation of all components of this skill: the ability to see a problem, reason correctly, put forward appropriate hypotheses and assumptions; the ability to reason correctly and correctly compare the results; describe phenomena, explain; connect their observations using logical reasoning; the ability to correctly generalize in their reasoning; the ability to explain the process and the meaning of measurements; the ability to correctly analyze the results obtained; to draw clear conclusions, applying a logical rationale. In the process of working with children, special attention was paid to the formation of syntactic constructions, the use of special language tools that facilitate the expression of their judgments by children, and the formulation of conclusions. The results of the conducted research confirm the effectiveness of the used set of experiments.

Key words: skill, reasoning, reasoning ability, ability to draw conclusions, formation, experimentation, senior preschool age.

Введение. Одной из актуальных задач дошкольного образования, является организация образовательной деятельности с детьми, направленной на реализацию познавательных и речевых возможностей дошкольников, развитие коммуникативной культуры, которая предполагает сформированность культуры речи, освоение средств невербального общения, умение слушать (К.А. Гаврилова) [5, С. 222], осуществлять диалог (Д.В. Бурлыков, Н.А. Эрдниева, Н.А. Шагаева) [2, С. 120]. Для решения этих задач педагог должен владеть технологиями, ориентированными на становление исследовательской позиции ребенка, умений выражать своё мнение, передавать информацию (И.Б. Бичева, А.А. Нарядчикова, Ю.Ю. Бочкарева) [1, С. 80].

Информационные умения (собирать, хранить, обрабатывать информацию и др.) (Ю.А. Дмитриев, Л.С. Корягина) [7, С. 31] формируются у старших дошкольников на основе развивающейся в этом возрасте произвольности (Ю.А. Дмитриев, Т.В. Калинина) [8, С. 52]. Говорение и слушание также могут рассматриваться как самостоятельные виды деятельности, играющие важнейшую роль в процессе рассуждений (Л.Л. Лашкова, А.Р. Филиппова) [12, С. 98]. Информационные умения тесно связаны с интеллектуальными, в частности с критическим мышлением (С.И. Васенина, Н.В. Винокурова, О.В. Мазуренко) [3, С. 63]; (В.А. Зебзеева) [11, С. 154]. Их объединяющим основанием является анализ информации, её обоснование. Критическое мышление позволяет ставить под сомнение свои утверждения, выражать с помощью речи свои логические умозаключения, выделять из информации самое существенное. Суждение выступает формой мышления. В нем присутствует утверждение или отрицание, касающееся предметов или их признаков. Суждения в речи оформляются в предложениях. На основе нескольких истинных суждений формируются умозаключения (Л.В. Воронина, М.В. Карпова) [4, С. 38].

Понятие «рассуждать» в словаре А.М. Бородич, Д.Н. Ушакова трактуется как «излагать в словесной форме логически-последовательный ряд мыслей (суждений, умозаключений)» передавать ряд суждений, выстроенных в определенной последовательности, относящихся к определенному явлению или предмету. Критическое мышление помогает сохранять в речи последовательность, контролировать логику рассуждения. Чтобы оформить рассуждения используются специальные слова: «потому», «так как», «значит», «следовательно», перечисления для четкой аргументации.

Формирование умения рассуждать определяется наличием жизненного опыта у ребенка, владением способами познания, уровнем развитием критического мышления и рефлексии. Ребенок старшего дошкольного возраста уже способен сравнивать своё мнение с мнениями окружающих. Самооценка становится более реалистичной и приближается к адекватной. Речь становится более понятной. Однако еще возникают трудности в подборе антонимов, синонимов. Свои суждения ребенок считает достаточными и не подвергает их сомнениям. Поэтому, чтобы ребенок был активен, необходимо побуждать детей к рассуждениям. Этому способствуют: решение проблемных ситуаций, эвристические беседы, поисковые вопросы, игровые приемы и прочее (О.В. Дыбина) [9, С. 124]. Обучение дошкольников монологу-рассуждению происходит постепенно. Сначала идет накопление в памяти дошкольников логических форм выражения мнения (понятий, суждений, умозаключений) и языковых (словосочетаний, предложений), затем дети учатся интуитивно выбирать рассуждения для

выражения причинно-следственных связей, объяснения своего мнения (Н.Ф. Грозан, Т.И. Прудникова) [6, С. 64].

Диагностика коммуникативной компетентности у старших дошкольников рассматривалась в работах Н.В. Литвиненко, М.А. Гасилиной [13, С. 212]. В нашем исследовании использовались диагностические задания, разработанные О.В. Дыбиной [9, С. 46]. Для выявления уровня сформированности умений выдвигать гипотезу и решать проблему детям предлагалась ситуация № 1, определить, на какое окно из остатков ткани можно сшить штормку? Дать свои варианты ответов: Что ещё можно сшить из этой ткани?

В процессе выявления уровня сформированности умений рассуждать, описывать явления, обобщать использовалось диагностическое задание № 2: Звери на день рождения куклы Насти решили подарить ей разноцветные ленточки. Необходимо определить одинаковой ли они длины. Для измерения предлагались мерки красная и белая разной длины. После того как дети измерили ленточки разными мерками, мы просили, ответить, почему получились разные результаты? Как убедиться, что ленты одинаковой длины?

Для изучения уровня сформированности умения формулировать выводы и умозаключения использовалось диагностическое задание № 3. Детям предлагалась ситуация, в которой надо было помочь Мишке в расстановке мебели. Необходимо было определить, достаточно ли места в комнате для дивана. Детям предлагалось решить, каким способом это можно узнать. Мерки ребенку не предлагались, но обращалось внимание на предметы в этой комнате. Предлагалось ответить на вопросы: Как можно провести измерение? Какой результат можно получить при измерении дивана, комнаты? Что будет, если использовать для измерения разные предметы? Какие предметы удобнее использовать? Почему? Результаты диагностики определялись по итогам проведения всех диагностических заданий.

Высокий уровень сформированности умения рассуждать и делать выводы определялся, если ребенок видит проблему, выдвигает гипотезы, опираясь на имеющиеся знания и опыт, точно и последовательно описывает явления, правильно сравнивает полученные результаты. Объясняет свои мысли логично, связывая наблюдения с теоретическими знаниями. Объясняет процесс и значение проведенных измерений, анализирует полученные результаты с различных точек зрения. Делает обоснованные выводы.

Согласно полученным данным, высокий уровень сформированности умений рассуждать и делать выводы составил всего 10%; средний – 62%; низкий – 28%, что побудило нас к разработке комплекса экспериментов и реализации их на практике.

Целью исследования стало теоретическое обоснование и апробация комплекса экспериментов, обеспечивающих формирование у старших дошкольников умений рассуждать и делать выводы.

Изложение основного материала статьи. В ходе экспериментирования дети могут высказываться, делать предположения, оценить ситуацию, устанавливать причинно-следственные связи, классифицировать материал, формулировать выводы. Был разработан и апробирован комплекс экспериментов: «Веселые превращения»; «Без воздуха можно обойтись?»; «Лед и вода»; эксперимент с глиной и песком»; «Невидимое электричество»; «Почему в темной одежде летом жарко?»; «Сколько ножек может быть у стула?». Мы учитывали, что экспериментирование рождает массу неожиданных вопросов; у детей возникают догадки, предположения. Формированию у детей старшего дошкольного возраста умения рассуждать и делать выводы способствовали эксперименты, возникающие как ответ на вопросы-проблемы: «Можно ли в решете носить воду?». Дети учились выражать свои мысли с использованием придаточных предложений (когда хлеб оставишь надолго во влажном месте, то появится плесень), причины (человек не может летать, потому что его притягивает к Земле сила тяжести), места (там, где живут птицы, много насекомых). В процессе экспериментирования дети знакомились с языковыми средствами: «мне кажется», «я думаю», «я считаю». Предлагались задания на составление рассуждений, например, убедить друга, что алюминиевая ложка утонет, а кораблик из бумаги – нет). Мы формировали у детей синтаксические конструкции, например, «сухой песок состоит из отдельных песчинок, и они рассыпаются, поэтому можно сделать вывод...» или «вода растекается по поверхности, и не имеет формы, но если разлить в воду в стакан, графин то...», или «сахар, соль имеют форму и цвет, но если добавить их в воду, то...». Мы постоянно оказывали помощь детям при подборе слов, построении предложений, но предоставляли возможность самостоятельно делать выводы. Неправильные ответы детей мы анализировали, помогали понять ошибочность решения, подводили к поиску нового способа решения.

В процессе экспериментирования мы формировали у воспитанников умение применять в своей речи различные языковые средства для логической связи смысловых частей «значит», «следовательно», «во-первых», «во-вторых»; приводить обоснование с помощью использования в предложениях таких слов, как: «потому что», «так как», «поэтому», «мне кажется», «я думаю», «я считаю». В заключение эксперимента ребенок проводил свои рассуждения и высказывал умозаключения сначала в непринужденной свободной форме, а затем мы помогали детям оформить свои высказывания правильно и логически верно, подсказывая для этого необходимые слова.

В ходе работы учитывались особенности формирования у детей старшего дошкольного возраста умений рассуждать и делать вывод: старшие дошкольники способны не только решить задачу в наглядном плане, но и в уме совершить преобразование объекта «Сколько ножек может иметь стул?». Дети сначала представляли, как будет «вести себя» стул на одной ножке, двух и т.д.

Мы давали возможность до экспериментирования проводить манипуляции с предлагаемыми объектами: например, с шариками (эксперимент «Невидимое электричество»); глиной и песком (эксперимент с глиной и песком); с салфетками (эксперимент «Веселые превращения»).

Кроме этого, учитывались и особенности развития речи воспитанников. Мы обогащали словарь детей словами (статическое электричество, кислородное голодание, состояние воды, тепловой и солнечный удар); синонимов (мокрый, влажный), закрепляли навыки словообразования (лед – ледяной, кислород – кислородный; глина – глиняный, песок – песчаный).

В процессе экспериментирования формировались сразу все компоненты умения рассуждать и делать выводы: способность видеть проблему, рассуждать, выдвигать соответствующие гипотезы и предположения на основе ситуации; способность правильно рассуждать и корректно сравнивать полученные результаты; описывать явления, объяснять; связывать свои наблюдения, используя логические рассуждения; умение правильно обобщать в своих рассуждениях; способность объяснить процесс и значение измерений; умение правильно анализировать полученные результаты; делать четкие выводы, приложив логическое обоснование (А.Р. Филиппова) [14, С. 4].

Рассмотрим, эту работу на примерах экспериментов: «Свойства глины и песка»; «Невидимое электричество», «Почему в темной одежде летом жарко?».

Эксперимент с глиной и песком проводился на участке во время прогулки. Мы попросили детей помять в руках сухие глину и песок, попробовать сделать из них постройки, куличики и поразмышлять над увиденным. Затем мы предложили старшим дошкольникам смешать песок с водой, а затем глину с водой и вновь наполнить формочки и слепить фигурки. Дети, увидев результат, пришли к выводу, что во влажном состоянии оба эти материала становятся пригодными для лепки. Далее мы предложили озвучить свои наблюдения и рассказать нам, как они думают, почему это происходит.

Сначала дети в спонтанной форме сообщали свои умозаключения. Выслушав их, мы предложили обобщить свои наблюдения и изложить их, используя полные ответы и связывая свои отдельные фразы «специальными» словами «потому что», «так как», «я считаю», «я думаю». Дети отвечали: «Я думаю, что песок и глина стали пригодными для поделок, так как их части связала между собой вода. Они стали мокрыми и прилипли друг к другу».

Мы попросили детей оставить поделки на солнце, посмотреть, что с ними произойдет. Старшие дошкольники обнаружили, что фигурки из песка невозможно взять в руки – песок начинает осыпаться, а поделку из глины солнце «не тронуло» – она осталась целой.

Мы попросили воспитанников порассуждать и сделать вывод. Дети отвечали примерно так: «Я считаю, что вода из песка испаряется на солнышке быстрее, так как песчинки плотно друг к другу не прилегают, а в глине вода удерживается дольше, потому что она плотнее, чем песок. Мы высказали детям слова одобрения за логически правильный ответ. Эксперимент позволил формировать у детей умение наблюдать и делать из увиденного выводы, связывая визуальную полученную информацию в логические рассуждения; развивать умение делать правильные обобщения в своих рассуждениях.

В процессе эксперимента: «Невидимое электричество» дети получили представления о статическом электричестве. Мы внесли воздушные шары (по количеству детей) и предложили с ними немного поиграть: прислонять шарики ко всем предметам в группе (в том числе и к себе). Затем раздали им кусочки меха и показали, как осторожно нужно потереть шарик, чтобы он не лопнул, а далее снова прислонить его сначала к себе, а потом, например, к занавеске в группе. Дети отмечали, что шарик начал прилипать, чего они не наблюдали в начале эксперимента. Затем мы предложили им вспомнить, прилипают ли их волосы к расческе, когда они долго их укладывают расческой. Предложили высказать свои предположения о причинах этого явления. Мы сообщили детям, что все предметы имеют определенный электрический заряд: положительный или отрицательный и, поэтому они притягиваются друг к другу, «примагничиваются» волосы – к расческе, а шарик – к предметам.

Мы раздали детям мелкие легкие монеты, попросили натереть их кусочком меха, приложить к руке, самостоятельно порассуждать, сделать вывод, используя в своем развернутом ответе «специальные слова», изученные ранее: «во-первых», «во-вторых», «следовательно». Дети сообщали примерно следующее: «Я думаю, что, во-первых, шарик и монета имеют один заряд, а кусочек меха – другой, поэтому они и притягиваются, а во-вторых, кусочек меха создает трение и возникает статическое электричество». Таким образом, данный эксперимент помог развивать логическое мышление детей, их речь, умение озвучивать размышления с помощью развернутых ответов, анализировать увиденное, строить гипотезы и предположения.

Для эксперимента «Почему в темной одежде летом жарко?» мы использовали листы цветной бумаги темного и светлого цветов. Сначала мы предложили воспитанникам потрогать бумагу и рассказать, что они увидели и почувствовали. Дети сделали выводы, что бумага одинаковая по толщине, температуре, но разная по цвету. Затем мы вместе с детьми разложили все листы на подоконнике под прямые лучи солнца. Пока листы нагревались, мы попросили высказать предположения о том, почему летом никто не ходит в черных, серых, синих платьях и костюмах. Мы следили, чтобы дети употребляли в ответах «специальные» слова: «Я думаю, что летом нужно одевать одежду светлых тонов, так как все вокруг светлое, солнечное»; «Мне кажется, что летом все красивое и светлое и нет ничего черного, поэтому надо одевать платья светлых тонов». Мы предложили детям потрогать поочередно все листы. Старшие дошкольники отметили, что листы светлого цвета нагрелись меньше, а темного – больше. После этого, мы попросили их порассуждать и сделать выводы о том, почему же летом лучше носить одежду светлых оттенков. Дети рассуждали таким образом: «Я думаю, что солнце нагревает светлые предметы меньше, а темные – больше. Следовательно, в темной одежде будет летом жарче, чем в светлой»; «Мне кажется, во-первых, что солнышко неравномерно нагревает предметы, во-вторых, оно нагревает больше все то, что темнее, поэтому нужно одеваться в платья и костюмы светлого цвета, чтобы не перегреться на солнце». Дети правильно употребляли «специальные слова», рассказали о тепловом и солнечном ударе, что делать, если это случилось. Мы учили детей сравнивать полученные результаты; видеть проблему и корректно рассуждать, описывать увиденное, правильно выстраивая свои высказывания; доказывать выдвинутую ранее гипотезу.

Повторная диагностика уровня сформированности умений рассуждать и делать выводы показала повышение высокого уровня до 20%, среднего до 70%; снижение низкого уровня до 10%, что говорит об эффективности проделанной нами работы.

Выводы. Таким образом, при формировании умения рассуждать и делать выводы необходимо опираться на предшествующий опыт ребенка, уровень освоения способов познания, уровень речевого развития. Экспериментирование – это средство практического освоения детьми окружающей действительности. В процессе экспериментирования создается позитивная атмосфера, позволяющая детям высказывать свои суждения и делать выводы. Использование серии экспериментов способствовало эффективности формирования всех компонентов умения рассуждать и делать выводы, что и было подтверждено в ходе исследования.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Коммуникативные умения и особенности их формирования у дошкольников / И.Б. Бичева, А.А. Нарядчикова, Ю.Ю. Бочкарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-1. – С. 79-81
2. Бурлыков, Д.В. Формирование коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности / Д.В. Бурлыков, Н.А. Эрдниева, Н.А. Шагаева // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 11. – С. 118-123
3. Васенина, С.И. Развитие интеллектуальных умений детей старшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования / С.И. Васенина, Н.В. Винокурова, О.В. Мазуренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 63-66
4. Воронина, Л.В. Формирование у детей старшего дошкольного возраста умений строить суждения и умозаключения / Л.В. Воронина, М.В. Карпова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 37-43
5. Гаврилова, К.А. Компоненты коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста / К.А. Гаврилова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 221-223
6. Грозьян, Н.Ф. Формирование у детей речевых навыков и умений строить рассуждения / Н.Ф. Грозьян, Т.И. Прудникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 63-67
7. Дмитриев, Ю.А. Информационные умения и их формирование у старших дошкольников / Ю.А. Дмитриев, Л.С. Корягина // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 4. – С. 28-43
8. Дмитриев, Ю.А. Формирование у старших дошкольников умений анализировать и оценивать информацию / Ю.А. Дмитриев, Т.В. Калинина // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 1. – С. 49-60
9. Дыбина, О.В. Побуждение детей к рассуждениям / О.В. Дыбина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – № 2(47). – С. 45-48

10. Дыбина, О.В. Формирование у детей 6-7 лет основ культуры познания в процессе познавательно-исследовательской деятельности / О.В. Дыбина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 2(19). – С. 123-126
11. Зебзеева, В.А. Развитие интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе экологического образования / В.А. Зебзеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-3. – С. 153-156
12. Лашкова, Л.Л. Методологические подходы к процессу формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста / Л.Л. Лашкова, А.Р. Филиппова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 95-101
13. Литвиненко, Н.В. Диагностика коммуникативной компетентности у старших дошкольников с дезадаптивным поведением / Н.В. Литвиненко, М.А. Гасилина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 210-215
14. Филиппова, А.Р. Формирование основ аргументативных высказываний у детей дошкольного возраста / А.Р. Филиппова // Концепт. – 2016. – № S2. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76026.htm> (дата обращения: 21.02.2026)

УДК 371.1

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Земляницына Екатерина Андреевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Филькина Дарья Михайловна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИНЦИПЫ И ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

Аннотация. Научная статья посвящена анализу основных принципов и функций управления педагогическим коллективом в профессиональных школах. Педагогический коллектив является ключевым звеном в образовательном процессе и организации учебного заведения, поскольку он выступает как профессиональная группа со сложной организационной структурой с четко обозначенными целями и задачами, трудовыми характеристиками и различными социально-психологическими аспектами. Спецификой педагогического коллектива как трудового звена является высокая степень самоуправления, многозадачность, владение навыками делового сотрудничества и командной работы, что обосновано профессиональными педагогическими компетенциями сотрудников. Актуальность предложенной проблемы исследования обусловлена динамичным развитием системы образования, которая постоянно трансформируется и адаптируется под новые стандарты и вызовы общественной жизни. В таких условиях, грамотное управление педагогическим коллективом является фундаментальным фактором для улучшения образовательного процесса и деятельности учебного заведения в целом. Современный менеджмент учебных заведений предъявляет высокие требования к организации и управлению педагогическими коллективами, среди которых выделяются инновационные подходы к управленческому процессу, что требует и высокого профессионализма высших звеньев руководства. Развивающиеся условия цифровизации также определяют и новые принципы и функции взаимодействия педагогов и руководства в коллективе – активно распространяется цифровая коммуникация, которая требует от сотрудников гибкости, адаптивности и прозрачности. Грамотное управление педагогическим коллективом позволяет достичь высоких результатов в дискурсе влияния на образовательный процесс и социально-психологические аспекты функционирования профессиональной группы. Прежде всего, совершенствуется качество образования и эффективность воспитательной работы, что оказывает влияние и на профессиональное развитие преподавателей. Не менее важен и фактор психологического климата в трудовом коллективе, поскольку общую удовлетворенность условиями труда и стабильное функционирование коллектива, что значительно упрощает менеджмент образовательного учреждения.

Ключевые слова: менеджмент, педагогический коллектив, цифровизация, образовательный процесс, коммуникация, принципы управления, функции управления, психологический климат, организационная структура.

Annotation: The scientific article is devoted to the analysis of the basic principles and functions of teaching staff management in professional schools. The teaching staff is a key element in the educational process and organization of an educational institution, since it acts as a professional group with a complex organizational structure with clearly defined goals and objectives, labor characteristics and various socio-psychological aspects. The specificity of the teaching staff as a labor unit is a high degree of self-management, multitasking, mastery of business cooperation and teamwork skills, which is justified by the professional pedagogical competencies of the staff. The relevance of the proposed research problem is due to the dynamic development of the education system, which is constantly being transformed and adapted to new standards and challenges of public life. In such conditions, competent management of the teaching staff is a fundamental factor for improving the educational process and the activities of the educational institution as a whole. Modern management of educational institutions places high demands on the organization and management of teaching staff, among which innovative approaches to the management process stand out, which also requires high professionalism of senior management. The evolving conditions of digitalization also determine new principles and functions of interaction between teachers and management in the team – digital communication is actively spreading, which requires flexibility, adaptability and transparency from employees. Competent management of the teaching staff allows achieving high results in the discourse of influencing the educational process and socio-psychological aspects of the functioning of the professional group. First of all, the quality of education and the effectiveness of educational work are being improved, which has an impact on the professional development of teachers. No less important is the factor of the psychological climate in the workforce, since overall satisfaction with working conditions and stable functioning of the team, which greatly simplifies the management of the educational institution.

Key words: management, teaching staff, digitalization, educational process, communication, management principles, management functions, psychological climate, organizational structure.

Введение. Проблема управления педагогическим коллективом обусловлена актуальностью трансформации функций и принципов образовательного менеджмента, что связано с распространением и интеграцией процессов цифровизации, компьютеризации, информатизации, а также активным внедрением инновационных подходов к организации и управлению образовательных учреждений в целом и его структурных элементов. Перечисленные условия и факторы стали ключевыми

асpekтами для трансформации не только трудового, но и образовательного процесса. Современный образовательный менеджмент выдвигает новые требования к управлению педагогическим коллективом на основе психолого-педагогических компетенций сотрудников, реализующихся не только при взаимодействии с учащимися, но и в деловом сотрудничестве, организации командной работы, развитии личностных характеристик работников, способствующих общему успеху учреждения [4, С. 71]. Так, представленная проблематика имеет междисциплинарный характер исследования, установившийся на пересечении педагогики, психологии и менеджмента [11, С. 71-72].

Стоит обозначить, что в современной системе образования наблюдается существенная трансформация подходов к управлению педагогическим коллективом. Современное управление педагогическим коллективом представляет собой качественно новый подход, который существенно отличается от традиционного директивного управления. Он основан на принципах сотрудничества, развития и самоорганизации, что позволяет максимально раскрыть потенциал каждого педагога и повысить качество образования. В результате происходит существенная трансформация организационной структуры: жесткая иерархия сменяется гибкой сетевой организацией, где взаимодействие строится на основе профессионального сотрудничества и взаимоподдержки. Это создает условия для формирования благоприятного психологического климата и повышения эффективности образовательного процесса в целом [5, С. 50].

Совершенствование и установление современных управленческих подходов к функционированию педагогического коллектива способствует улучшению показателей трудовой деятельности коллектива как на внутреннем, так и на внешнем уровне профессионального взаимодействия с различными субъектами. Самой главной целью менеджмента образования является достижение высоких результатов и качественного образования учащихся, а также построение эффективной системы коммуникации между всеми участниками образовательного процесса, что приводит к повышению репутации учреждения на рынке образовательных услуг [8, С. 178].

Таким образом, трансформация системы образования обусловила ряд условий и требований к управлению педагогическим коллективом, что и формирует цель данной статьи – определение сущности и особенностей педагогического коллектива, выделение функций и принципов его управления для повышения эффективности и качества образовательного процесса. Возникает необходимость в качественно новом подходе к организации работы педагогов и управленческой деятельности руководителя, который должен не просто координировать деятельность, а создавать условия для развития творческого потенциала каждого сотрудника [10, С. 145-150]. Стоит отметить и преобразования в портрете современного руководителя образовательного учреждения, которые проявляются в высоких коммуникативных и организационных компетенциях. Появляются новые принципы и методы управления и контроля результативности трудовой педагогической деятельности, из чего возникает потребность в создании благоприятной психологической среде для организации труда, развитии профессионального общества и формировании командного духа, целью которого является достижение высокого результата, а не сосредоточение на специфике процесса.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-понятийный аппарат исследуемой проблемы имеет междисциплинарную специфику, основываясь на ряде социальных (психология, педагогика, социология) и экономических (менеджмент) дисциплин. Центральное внимание темы уделено объекту проблемы – педагогическому коллективу, представляющему собой профессиональную группу преподавателей и педагогов, трудящихся в образовательном учреждении и имеющих определённые цели и задачи, образовательную программу своей деятельности [2, С. 46-47].

Педагогический коллектив и его структурные особенности существенно различаются в зависимости от типа и характера образовательного учреждения, однако в профессиональной школе структура трудового коллектива педагогов имеет двойственную природу и включает в себя формальную (официальную) и неформальную (неофициальную) организационные структуры [13, С. 542]. Формальная структура коллектива определяется закреплёнными аспектами организации трудового процесса, например, системой прав и обязанностей, определяемых должностными инструкциями; утвержденным графиком работы; системой контроля руководителей над подчиненными. В формальной системе организации труда педагоги взаимодействуют и реализуют свои профессиональные обязанности на основе регламентированных документов (кодекс служебной и профессиональной этики, расписание занятий, образовательные стандарты, учебные программы и т.д.). В неформальной организационной структуре преобладают индивидуально-психологические характеристики личности каждого сотрудника, на основе которых происходит деловое и повседневное взаимодействие между работниками [1, С. 149-150].

Педагогический коллектив в профессиональной школе подразумевает под собой многогранный социальный феномен, спецификой которого функциональное разделение преподавателей по характеру преподаваемых дисциплин и должностным обязанностям – например, можно выделить классных руководителей (кураторов), преподавателей общеобразовательных и специальных (профессиональных) дисциплин, административный персонал (заведующие и т.д.) [10, С. 145-150].

На организационную структуру влияют различные факторы, такие как характер профессиональных задач, информационное обеспечение, целевое единство, социально-демографические и психологические особенности членов коллектива. В крупных профессиональных школах, где работает более 30 педагогов, обычно формируются различные неформальные группы, объединённые общими профессиональными интересами, возрастными характеристиками, уровнем квалификации и личностными предпочтениями [7]. В небольших коллективах связи между членами более прочные и устойчивые, однако ограничены возможности профессионального общения и взаимного обогащения опытом.

Спецификой педагогического коллектива в современных реалиях можно определить, прежде всего, полифункциональность деятельности. Современные преподаватели выполняют множество задач в ходе трудовой деятельности, что требует гибкости и многогранного профессионального развития. важной особенностью является самоуправляемость коллектива. Основные вопросы жизни и деятельности педагогического коллектива обсуждаются на различных уровнях управления: педагогическом совете, методических комиссиях и общественных организациях. Это создает предпосылки для развития самостоятельности и инициативы педагогов. Современный педагогический коллектив отличается коллективным характером труда и коллективной ответственностью за результаты педагогической деятельности. Индивидуальные усилия отдельных преподавателей не принесут желаемых результатов без согласованности действий всего педагогического состава [6, С. 50-52].

Современный педагогический коллектив отличается высоким уровнем профессиональной культуры педагогов и осознанием ими коллективной ответственности за результаты образовательной деятельности. Существенное значение имеет четкое распределение функциональных обязанностей, наличие должностных регламентов, а также эффективно выстроенные механизмы контроля и самоконтроля. Особое место в деятельности педагогического коллектива занимает исследовательская функция, реализуемая значительной частью преподавателей. Педагог-исследователь способен выходить за рамки регламентированной практики, анализировать преимущества и ограничения педагогических инноваций, разрабатывать и внедрять новые образовательные технологии [10, С. 145-150].

В условиях современного общества педагогические коллективы активно включаются в процессы педагогизации социальной среды, способствуя формированию педагогической культуры родителей и общества в целом. Данная

деятельность расширяет границы профессиональной роли педагога и предъявляет повышенные требования к уровню его профессиональных и общекультурных компетенций.

Системный и целостный подход к управлению предусматривает комплексный учет всех составляющих образовательного процесса, логическую последовательность управленческих решений и согласованность взаимодействия элементов системы [7]. Реализация принципа гласности проявляется в открытом характере принятия управленческих решений, обеспечении информированности педагогического коллектива и ясности критериев оценки деятельности. Принцип справедливости находит отражение в объективном анализе работы педагогов, равенстве возможностей и признании вклада каждого участника коллектива.

В системе управления педагогическим коллективом можно выделить ряд базовых функций. Педагогический анализ ориентирован на исследование текущего состояния образовательного процесса, оценивание достигнутых результатов и определение основных направлений его дальнейшего развития. Функция целеполагания предполагает формирование стратегических ориентиров, конкретизацию задач и их поэтапное разложение. Планирование предполагает разработку планов работы, распределение ресурсов и координацию действий.

Функция организации обеспечивает создание условий для работы, распределение обязанностей и координацию деятельности педагогов. Руководство включает подбор и расстановку кадров, анализ социально-психологического климата, стимулирование деятельности и создание условий для профессионального роста. Контроль направлен на оценку результатов работы, мониторинг выполнения задач, корректировку деятельности и оказание методической помощи [3, С. 56].

Успешное управление педагогическим коллективом возможно только при комплексном применении всех функций и принципов управления, их взаимосвязи и взаимозависимости. При этом важно помнить, что эффективность управления определяется не только формальными показателями, но и качеством образовательного процесса, удовлетворенностью педагогов своей деятельностью и результатами работы [13, С. 544].

Анализ системы управления педагогическим коллективом представлен на примере НГПУ им. К. Минина, который имеет многоуровневую структуру, где каждый уровень имеет свои специфические функции и задачи [9].

На высшем уровне управления ректор координирует деятельность всего университета, определяя стратегическое направление развития и обеспечивая реализацию образовательной и воспитательной миссии вуза [7]. Непосредственно в факультетах руководство осуществляется деканами, которые несут ответственность за организацию и результаты воспитательной деятельности.

Важную роль играет институт кураторства, состоящий преимущественно из опытных преподавателей выпускающих кафедр. Кураторская деятельность дополняется привлечением студентов старших курсов, что способствует более эффективной адаптации первокурсников благодаря их студенческому опыту.

В структуре управления особое внимание уделяется службе содействия трудоустройству выпускников. Эта служба не только помогает студентам в выборе будущей профессии, но и знакомит их с нормативной базой профессиональной деятельности, развивает партнерские отношения с организациями для проведения практик. Система управления воспитательной работой на факультете включает [9]:

- институт кураторов академических групп;
- органы студенческого самоуправления;
- студенческие отряды;
- кафедры социально-гуманитарного и профессионального цикла.

Воспитательная работа осуществляется высококвалифицированными кадрами профессорско-преподавательского состава. Они являются активными субъектами воспитательного процесса, реализуя различные мероприятия, проекты и программы общественной, культурной и научной направленности.

Эффективность системы управления обеспечивается четким распределением обязанностей и функций между всеми участниками образовательного процесса. При этом особое внимание уделяется развитию профессиональных качеств будущих специалистов через вовлечение их в научно-исследовательскую, творческую, проектную и конструкторскую деятельность. Важной особенностью системы управления является наличие студенческого самоуправления как одного из структурных звеньев. Это позволяет реализовывать государственную молодежную политику и обеспечивает активное участие студентов в жизни университета.

Система управления педагогическим коллективом в НГПУ им. К. Минина характеризуется комплексным подходом, включающим как учебную, так и внеучебную деятельность [12]. Она построена на принципах сотрудничества, профессионального развития и взаимной ответственности всех участников образовательного процесса.

Выводы. Таким образом, принципы и функции управления педагогическим коллективом представляют собой целостную систему, направленную на обеспечение эффективного образовательного процесса. Ключевым аспектом является то, что успешное управление возможно только при комплексном применении всех элементов системы. Основоположающими выступают принципы уважения и доверия к личности, сотрудничества, системности и целостности в управлении, гласности, справедливости, единства коллегиальности и единоначалия.

Результативность управленческой деятельности оценивается не только по формальным критериям, но и по уровню организации образовательного процесса, степени удовлетворенности педагогов своей профессиональной деятельностью и достигнутыми результатами. В этих условиях от руководителя требуется высокий уровень профессиональной компетентности, знание современных управленческих подходов, умение эффективно работать с информацией и гибко реагировать на изменения.

Эффективное руководство педагогическим коллективом предполагает непрерывное развитие управленческих компетенций, использование современных и инновационных методов, а также обеспечение согласованности между всеми элементами системы управления. При этом важнейшее значение имеет работа по раскрытию профессиональных возможностей педагогов и формированию условий для их постоянного профессионального развития.

Литература:

1. Бадашкев, М.В. Организационно-педагогические условия управления педагогическим колледжем / М.В. Бадашкев, М.А. Бадашкева // Междисциплинарность научных исследований как фактор инновационного развития: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Ижевск, 17 мая 2021 г. – Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2021. – С. 149-151
2. Балабанов, А.А. Определение понятия «педагогический коллектив» / А.А. Балабанов, А.В. Чермянин // Концепт. – 2018. – № V7. – С. 45-53
3. Быстрова, Н.В. Методы управления конфликтами в педагогическом коллективе школы / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, К.С. Гордеев // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 56-59
4. Гладкова, М.Н. Особенности проектного управления в педагогическом менеджменте / М.Н. Гладкова [и др.] // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 71-74

5. Еремеева, А.В. Изучение климата и мотивации в педагогическом коллективе / А.В. Еремеева, В.С. Третьякова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. – 2022. – № 1(9). – С. 48-59
6. Зборовский, Г.Е. Ресурсность вузовских научных коллективов и научных школ: проблемы стратегии развития и управления / Г.Е. Зборовский, Е.В. Кеммет // Вопросы управления. – 2023. – № 3(82). – С. 46-58
7. Золотухин, С.А. Тимбилдинг как форма совершенствования системы управления педагогическим коллективом в учреждении дополнительного образования / С.А. Золотухин, Н.Г. Золотухина // Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы: материалы VI Всерос. науч. конф. с междунар. участием, Иркутск, 22 апреля 2022 г. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2022. – С. 157-160
8. Колчина, В.В. Оптимизация управления мотивацией педагогического коллектива университета / В.В. Колчина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 174-180
9. Официальный сайт НГПУ им. К. Минина. – URL: <https://nspu.ru/> (дата обращения: 25.02.2026)
10. Проблемы и перспективы развития социально-экономических и гуманитарных наук: педагогика, психология, экономика, юриспруденция: сб. науч. ст. II Всерос. науч.-практ. конф., Покров, 15 декабря 2022 г. / редкол.: Д.А. Пашенцев (пред.) [и др.]. – Покров: Саратовский источник, 2023. – 229 с.
11. Седова, М.М. Управление педагогическим коллективом / М.М. Седова // Проблемы педагогики. – 2018. – № 7(39). – С. 71-74
12. Слепенкова, Е.А. Оценка эффективности деятельности классного руководителя: опыт Мининского университета / Е.А. Слепенкова, Н.Д. Базарнова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4(41). – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-4-1. – EDN: UDGZTR
13. Шибанкова, Л.А. Роль педагогического коллектива в капитализации университета / Л.А. Шибанкова; под общ. ред. Р.С. Сафина, И.Э. Вильданова // Цифровая трансформация в высшем и профессиональном образовании: материалы 16-й Междунар. науч.-практ. конф., Казань, 25 мая 2022 г. – Казань: Казанский государственный архитектурно-строительный университет, 2022. – С. 542-544

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Земляницына Екатерина Андреевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна

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

магистрант Носкова Ксения Сергеевна

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

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается цифровая образовательная среда в системе среднего профессионального образования. Модернизация системы образования на современном этапе возможна путем развития цифровой образовательной среды в учреждениях среднего профессионального образования. Образовательная политика, основанная на цифровизации учебного и воспитательного процесса, ведет к повышению конкурентоспособности выпускающихся специалистов СПО. Цифровое образовательное пространство выступает как новая инновационная площадка и стратегический способ мышления, при этом решая новые и старые педагогические задачи. Под моделью цифровой образовательной среды понимается новая система с вытекающими инновационными инструментами, такими как информационно-коммуникационные технологии в образовательной деятельности. Цифровые инструменты расширяют возможности для получения образовательных результатов в свободном доступе, при этом постоянно совершенствуя базу знаний с учетом потребностей информационного общества. Основной проблемой цифровой образовательной среды на сегодняшний день является эффективность использования новых технологий и их влияние на качество образования. Инновационный образовательный процесс в учреждениях среднего профессионального образования должен включать несколько этапов: определение потребности в обновлении и модернизации, анализ ситуации и разработка нововведений, апробация новшеств на практике. Использование инноваций в образовательном процессе позволяет осуществлять решение проблем и достижения целей профессионального образования. Таким образом, созданная цифровая образовательная среда решает многие задачи каждого участника образовательного процесса и повышает его качество.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, цифровая образовательная среда, цифровизация, специалисты, инновационный образовательный процесс, учреждения СПО, информационные технологии.

Annotation. This article examines the digital educational environment in the secondary vocational education system. Modernization of the education system today is possible through the development of a digital educational environment in secondary vocational education institutions. Educational policy based on the digitalization of the teaching and learning process leads to increased competitiveness of graduating secondary vocational education specialists. The digital educational space serves as a new innovative platform and a strategic way of thinking, while solving new and existing pedagogical problems. The digital educational environment model is understood as a new system with resulting innovative tools, such as information and communication technologies in educational activities. Digital tools will expand opportunities for obtaining educational results in open access, while constantly improving the knowledge base in line with the needs of the information society. The main challenge of the digital educational environment today is the effective use of new technologies and their impact on the quality of education. The innovative educational process in secondary vocational education institutions should include several stages: identifying the need for updating and modernization, analyzing the situation and developing innovations, and testing these innovations in practice. The use of innovations in the educational process enables problem-solving and achievement of professional education goals. Thus, the created digital educational environment addresses many challenges for each participant in the educational process and improves its quality.

Key words: secondary vocational education, digital educational environment, digitalization, specialists, innovative educational process, secondary vocational education institutions, and information technologies.

Введение. В условиях цифровизации образование вошло в область информационного пространства, в котором

устанавливаются новые ранее неизвестные закономерности.

Сегодня современный рынок труда предъявляет к выпускающимся специалистам новые требования, связанные с информационно-технологическим развитием. Скорость расширения новых цифровых инструментов значительно опережает темп их внедрения в образовательные организации. Цифровое образовательное пространство выступает как новая инновационная площадка и стратегический способ мышления, при этом решая новые и старые педагогические задачи [2].

Целью статьи является определение сущности цифровой образовательной среды как образовательной политики для повышения качества обучения в среднем профессиональном образовании и создания благоприятных условий для совершенствования конкурентоспособности выпускающихся специалистов.

Изложение основного материала статьи. В рамках реализации национального проекта Российской Федерации «Образование» обозначается главный вектор развития системы образования – введение цифровой среды в образовательные учреждения. Развитие цифровизации началось на этапе внедрения в систему образования электронных вычислительных машин и других информационных технологий. На современном этапе цифровизация охватила в полной мере весь образовательный процесс от дошкольного до высшего образования в Российской Федерации. Она затрагивает как организацию образовательного процесса, так и структуру обучения будущих специалистов.

Социально-экономическое развитие общества вызывает необходимость модернизации всей системы образования, т.е. превращение её в гибкую и быстро развивающую систему.

Основными задачами модернизации образования выступают:

1. Реализация компетентностного подхода в области профессионального образования.
2. Создание многоуровневой системы образования.
3. Усиление участия в управлении образования со стороны общественников.
4. Формирование системы контроля и качества образования.
5. Нормативное закрепление финансирования образовательных организаций.
6. Введение системы субсидирования образования для малообеспеченных семей.

В сложившихся условиях развития нашей страны особую актуальность приобретает создание инновационной образовательной среды колледжа, которая будет способна обеспечивать должный уровень подготовки выпускающихся специалистов. Ее создание обусловлено тем, что ускоряются темпы обучения и предъявляются новые требования к участникам образовательного процесса [6]. В связи с этим можно выделить основные факторы создания цифровой образовательной среды:

1. Цифровое и информационное неравенство в образовательной среде – разный уровень подготовки применения цифровых инструментов среди обучающихся.
2. Устаревшие знания – отсутствие актуальных учебных программ, техник обучения, а также невозможность формирования цифровых компетенций в связи с отсутствием профессионалов по цифровому инструментарию в образовательных учреждениях.
3. Переосмысление роли педагога – преподавателям необходимо овладеть современными цифровыми компетенциями, поскольку именно от них зависит эффективность применения инновационных технологий в обучении.
4. Потребность в достижении цифрового равенства – построение качественной и удобной для всех возрастов модели обучения с учетом цифровых изменений.

Информационные технологии применяются в образовании на протяжении уже нескольких лет, однако внедрение новых инновационных инструментов невозможно без создания цифровой образовательной среды (ЦОС), которая будет создавать условия для интегрирования новейших технологий в образовательный процесс. ЦОС выступает как система инструментов и ресурсов, которая помогает обеспечивать реализацию образовательной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий. При этом важным компонентом при создании ЦОС выступает обеспечение безопасности и состояния защищенности:

1. Технической составляющей ЦОС, которая будет обеспечивать весь образовательный процесс.
2. Программной и интеллектуальной среды для безопасного шифрования участников образовательного процесса.
3. Содержательной части учебного материала с целью координации поступления запрещенной законодательством информации.
4. Участников образовательного процесса от негативных факторов со стороны цифровых технологий.

Основным направлением инновационной образовательной системы выступает формирование ответственной личности, свободно владеющей информационными технологиями, способной организовать самостоятельную деятельность в проблемных ситуациях, обладающей совокупностью необходимых компетенций, которая сможет быть конкурентно способной на рынке труда.

Способом реализации вышеизложенного направления выступает включение цифровой среды и ее широкое применение в образовательных учреждениях. Цифровые инструменты расширят возможности для получения образовательных результатов в свободном доступе, при этом постоянно совершенствуя базу знаний с учетом потребностей информационного общества. Выпускники колледжа должны уметь ориентироваться в сложных ситуациях и приспосабливаться к быстро меняющимся условиям, работать команде и принимать быстрые успешные решения. На основе этого модернизируется качество профессиональной подготовки.

Цифровая образовательная среда включает в себя:

1. Техническое обеспечение.
2. Учебно-методическое обеспечение.
3. Информационное обеспечение.

Она реализуется в электронном формате и включает некоторое количество ресурсов и технологий: информационные, телекоммуникационные и образовательные. Данные ресурсы и технологии позволяют более качественно осваивать образовательные программы в любой точке мира. Кроме того, ЦОС выступает средством коммуникации для участников образовательного процесса [3].

Цифровая образовательная среда формирует новую модель образовательной системы и объединяет несколько компонентов:

1. Новейшие и эффективные педагогические практики, успешно внедряющиеся в образовательную среду в условиях цифровизации.
2. Непрерывная профессиональная переподготовка педагогических кадров.
3. Совершенствование традиционных технологий в образовательном процессе и использование новых цифровых технологий.
4. Создание инфраструктурных и организационных условий для преобразования образовательного процесса под цифровые изменения.

Учебно-воспитательный процесс, который занимает центральное положение в учреждениях среднего профессионального образования должен быть инновационным, поскольку его целью является передача новейших знаний и умений, формирование необходимых компетенций и развитие конкурентно способной личности. Основными функциями учреждения в условиях инновационной деятельности являются изменения компонентов образовательного процесса: содержания, целей, методов, технологий, средств и системы управления учреждений СПО.

В учреждениях среднего профессионального образования происходят следующие инновационные изменения:

1. Появление новых образовательных стандартов.
2. Создание инновационных учебных пособий.
3. Модернизация содержания профессионального образования.
4. Внедрение новых учебных планов, форм и средств обучения.
5. Создание и развитие условий для самоопределения студентов.
6. Создание и апробирование новых технологий.
7. Смена стиля мышления участников образовательного процесса.
8. Создание инновационных и творческих объединений.
9. Установление сотрудничества между учреждениями СПО и социальными партнерами.
10. Проектирование учебно-методических комплексов в электронном формате по техническим и иным специальностям [1].

Инновационный образовательный процесс в учреждениях среднего профессионального образования должен включать несколько этапов: определение потребности в обновлении и модернизации, анализ ситуации и разработка нововведений, апробация новшеств на практике.

Основной проблемой цифровой образовательной среды на сегодняшний день является эффективность использования новых технологий и их влияние на качество образования [5]. На данный момент существует ограниченное количество специализированных научно-исследовательских структур, которые помогли бы внедрить цифровые технологии в образовательный процесс. Из-за этого возникает проблема в их реальном применении, а стремительное обновление инновационных технологий ещё более усугубляет ситуацию. Появляются более новые и сложные технологии, которые основаны на виртуальной реальности, искусственном интеллекте и многоязычном интерфейсе [4]. Также при создании ЦОС возникают технико-технологические проблемы:

1. Недостаточная защищенность данных в электронной среде и несанкционированный доступ к ним.
2. Проблемы регулирования участников образовательного процесса в цифровой среде и возможная кибератака.

Инновационная образовательная среда создает необходимость совершенствования единой и безопасной образовательной системы. Цифровые технологии выступают приоритетным направлением развития нашей страны и построения современной образовательной системы. Они становятся неотъемлемым элементом всех сфер общественной деятельности человека, поэтому для повышения уровня конкурентоспособности выпускающихся специалистов цифровая образовательная среда выступает основой их будущего - гарантом востребованности на рынке труда.

Выводы. Таким образом, на современном этапе совершенствования системы образования задачами ЦОС выступают:

1. Включение педагогов, студентов и администрации образовательного учреждения в новую образовательную среду.
2. Модернизация структуры и содержания обучения путем обновления устоявшихся учебно-методических комплексов.
3. Внедрение передовых технологий в образовательный процесс.
4. Разработка информационного обеспечения и создание доступа к нему по всем предметным областям.
5. Совершенствование знаний педагогов в области цифровизации путем прохождения курсов повышения квалификации.
5. Оснащение организаций среднего профессионального образования современным высокоскоростным оборудованием.
6. Обеспечение безопасности в цифровой среде для участников образовательного процесса.

Литература:

1. Кязимов, К.Г. Педагогика профессионального образования: учебник для вузов / К.Г. Кязимов. – Москва: Юрайт, 2026. – 187 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/590255> (дата обращения: 19.02.2026)
2. Лапин, В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании / В.Г. Лапин // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – № 1(21). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-obespecheniya-kachestva-podgotovki-studentov-v-srednem-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 21.02.2026)
3. Нарезнев, А.Е. Цифровая образовательная среда в качестве образовательной среды в период цифровой трансформации / А.Е. Нарезнев // Моя профессиональная карьера. – 2025. – Т. 2. – № 68. – С. 231-242. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80294231> (дата обращения: 21.02.2026)
4. Попова, С.А. Цифровая образовательная среда: исходные понятия и концептуальное проектирование / С.А. Попова; Институт мировых цивилизаций. – Москва: Институт мировых цивилизаций, 2021. – 252 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=622032> (дата обращения: 19.02.2026)
5. Фролова, С.В. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / С.В. Фролова, Е.Н. Перовщикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4(41). – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-4-6. – EDN: FKXAQI
6. Шилова, О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О.Н. Шилова // ЧиО. – 2020. – № 2(63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-pedagogicheskiy-vzglyad> (дата обращения: 21.02.2026)

УДК 378.14

кандидат педагогических наук Зimina Евгения Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

магистрант Ванюшина Ирина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОБЪЕМНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА

Аннотация. В статье рассматривается формирование объемно-пространственного мышления (ОПМ) в процессе подготовки будущего дизайнера. Анализируется роль объемно-пространственного мышления для становления профессиональной компетентности обучающихся дизайнерских направлений. Определено, что в контексте современных требований цифрового производства и проектной культуры дефицит развитого ОПМ у выпускников дизайнерских направлений становится критическим барьером для их успешной интеграции в индустрию. Предложена и рассмотрена трехуровневая педагогическая модель развития ОПМ. Модель построена на принципах поэтапного усложнения задач: диалектического единства «ручных» (макетирование) и цифровых (CAD-моделирование) методов. Выявлено, что целенаправленное развитие ОПМ является стратегической задачей дизайн-образования. ОПМ является комплексным инструментом в деятельности дизайнера, направленной на решение проектных задач и поиск оптимальных объемно-пространственных решений. Исследование демонстрирует: объемно-пространственное мышление является системообразующим компонентом профессиональной компетентности будущего дизайнера. ОПМ определяет качество и реализуемость проектных решений. Результаты исследования могут быть применены для актуализации учебных планов и методических комплексов для дисциплин проектного и художественного цикла.

Ключевые слова: объемно-пространственное мышление, профессиональная компетентность, предметный дизайн, дизайн-образование, макетирование, проекционная графика, педагогическая модель.

Annotation. The article examines the formation of volume-spatial thinking (VST) in the process of training a future designer. The role of volume-spatial thinking for the formation of professional competence of students of design trends is analyzed. It is determined that in the context of modern requirements of digital production and project culture, the lack of a developed VST among graduates of design fields becomes a critical barrier to their successful integration into the industry. A three-level pedagogical model of VST development is proposed and considered. The model is based on the principles of step-by-step complication of tasks: the dialectical unity of "manual" (layout design) and digital (CAD-modeling) methods. It is revealed that the purposeful development of VST is a strategic task of design education. VST is a comprehensive tool in the designer's activities aimed at solving design problems and finding optimal volume-spatial solutions. The study demonstrates that volume-spatial thinking is a system-forming component of the professional competence of a future designer. VST determines the quality and feasibility of design solutions. The results of the research can be applied to update curricula and methodological complexes for the disciplines of the project and art cycle.

Key words: spatial thinking, professional competence, subject design, design education, layout design, projection graphics, pedagogical model.

Введение. Динамичная трансформация дизайн-индустрии под влиянием цифровых технологий (аддитивное производство, параметрическое моделирование, виртуальное прототипирование) предъявляет новые, более сложные требования к профессиональному профилю выпускника. Современный предметный дизайнер выступает не только как художник-стилист, но и как инженер-конструктор, способный мыслить категориями реального трехмерного пространства, свойств материалов и технологических процессов [6].

Однако образовательная практика нередко фиксирует разрыв между виртуозным владением графическими редакторами и способностью к созданию жизнеспособных, конструктивно-обоснованных объектов. Этот разрыв свидетельствует о недостаточной сформированности базовой для дизайнера когнитивной способности – объемно-пространственного мышления (ОПМ). Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости переосмысления роли и содержания ОПМ в структуре профессиональной компетентности и разработке эффективных педагогических механизмов его развития в образовательном процессе вуза.

Актуальность исследования определяется тремя основными факторами:

- запросом индустрии на специалистов, способных к полноценному 3D-мышлению;
- эволюцией дизайн-образования от ремесленного навыка к комплексному проектному методу;
- дефицитом ОПМ у абитуриентов, восприятие которых преимущественно «оцифровано» и плоскостное.

Цель статьи – теоретически обосновать значимость объемно-пространственного мышления как системообразующего компонента профессиональной компетентности будущего предметного дизайнера и предложить контуры педагогической модели, оптимизирующей его развития.

Изложение основного материала статьи. В основе исследования лежит системный и деятельностный подходы. Использовались методы теоретического анализа психолого-педагогической и дизайнерской литературы, обобщение педагогического опыта, структурно-функциональный анализ процесса дизайн-проектирования.

В психологической науке объемно-пространственное мышление традиционно интерпретируется как специфический вид умственной деятельности, основной функцией которого является создание целостных пространственных образов и последующее свободное оперирование ими в процессе решения различных задач [8]. Данная трактовка, являясь фундаментальной для общей психологии, описывает преимущественно когнитивный механизм, лежащий в основе восприятия и представления пространства.

Однако для специалиста в области предметного дизайна подобная дефиниция представляется недостаточно точной: данная формулировка требует корректировки, поскольку она не в полной мере отражает специфику профессиональной проектной деятельности. В связи с этим мы предлагаем рассматривать понятие объемно-пространственное мышление более углубленно: – как интегративную профессионально-ориентированную способность дизайнера.

Данная способность заключается не просто в пассивном восприятии формы, а в активном, мысленном создании, всестороннем преобразовании и детальном анализе свойств трехмерных объектов и их композиций. Ключевым аспектом здесь выступает способность к прогнозированию поведения и восприятия объекта, как в реальном физическом пространстве, так и в условиях проектируемой, еще не существующей среды.

Таким образом, объемно-пространственное мышление в контексте деятельности дизайнера, представляет собой

комплексный инструмент, напрямую направленный на решение конкретных проектных задач и поиск оптимальных объемно-пространственных решений.

Структура ОПМ будущего дизайнера включает следующие взаимосвязанные компоненты:

- пространственное воображение – способность к генерации и ментальной манипуляции образами форм;
- объемное представление – чувствование массы, габаритов, пропорций, веса виртуального объекта;
- структурный (конструктивный) анализ: умение «видения» внутреннего устройства, каркаса, силовых линий, узлов соединения;
- проекционный интеллект – свободный и обратимый переход между двумерными чертежами (вид, разрез, сечение) и трехмерным мысленным или цифровым объектом [3];
- пространственный комфорт (эргономическое предвидение) – способность оценивать взаимодействие объекта с человеком в среде, предсказывать особенности пользовательского опыта.

В отношении функций ОПМ в процессе дизайн-проектирования, то необходимо отметить, что ОПМ является сквозной компетенцией, реализующей себя на всех этапах создания объекта:

- на предпроектном этапе и этапе идеи: быстрая фиксация первичного замысла через объемные скетчи (quick макеты из бумаги, глины, пластилина), что позволяет избежать «синдрома чистого листа» и сразу работать с формой в пространстве;
- на этапе эскизного проектирования и разработки: ОПМ позволяет верифицировать форму, мысленно проигрывать варианты трансформации, предвосхищать технологические ограничения. Понимание развертки (развертной графики) является ключевым навыком, связывающим идею с возможностью ее материализации [7];
- на этапе визуализации и презентации: осознанный выбор выразительных ракурсов, умение грамотно выстроить светотень для передачи объема и материала;
- на этапе прототипирования: способность предвидеть конструктивные ошибки, работать с масштабом, мысленно «собирать» изделие из деталей;
- отсутствие развитого ОПМ приводит к возникновению «бумажной архитектуры» в дизайне – проектам, эффективным в графике, но нереализуемым или нефункциональным в материале.

Развитие столь фундаментальной и комплексной способности, лежащей в основе многих профессиональных и творческих компетенций, отвечающей за оперирование образами, восприятие и моделирование трехмерной реальности, не может быть стихийным, хаотичным процессом. Стихийный путь исключает возможность эффективного и полноценного формирования данного вида мышления. Рассчитывать на то, что оно сформируется самостоятельно, под влиянием разрозненных заданий, полагаться на случайные факторы или эпизодические упражнения, значит заведомо снижать качество подготовки, так как такой подход не способен создать устойчивые нейронные связи и целостную картину мира.

Формирование этой сложной структуры мышления требует не только внимания со стороны педагога и отдельных усилий, а строго выверенной, целенаправленной и последовательной научно обоснованной педагогической стратегии. Данная стратегия должна представлять собой продуманную систему: каждый этап обучения опирается на предыдущий по принципу «от простого к сложному» и «от плоскости к объему», что гарантирует постепенное и глубокое освоение материала.

Следовательно, ключевым условием успеха является не просто наличие этой стратегии в планах преподавателя, а ее глубокая, органичная интеграция в ткань всего учебного плана, где она становится его смысловым ядром или сквозной линией, обеспечивая межпредметные связи и непрерывность процесса на протяжении всего периода обучения. Именно поэтому она должна быть не факультативным дополнением, а обязательным компонентом, интегрированным в учебный план на всех его уровнях, обеспечивая тем самым непрерывность и преемственность развития данного вида мышления. Нами предлагается трехуровневая модель:

1. Базовый (аналитический) уровень. Задача – научиться «читать» форму. Методы: интенсивный академический рисунок и черчение сложных предметов с натуры, конструктивный анализ геометрических и классических форм (чтение чертежей, анализ 3D форм, предметов), выполнение макетов простых объемов по комплексным чертежам и готовым разверткам. Акцент на понимании конструкции, а не на декоре.

2. Продуктивный (синтетический) уровень. Задача – научиться синтезировать и трансформировать форму. Методы: упражнения на композиционные преобразования (сложение/вычитание объемов, сечения, модульные системы), создание эскизов объектов и их макетов по вербальному или графическому (2D) описанию, реверс-инжиниринг (разбор и анализ существующих изделий).

3. Проектный (креативно-прикладной) уровень. Задача – интегрировать ОПМ в целостный проектный процесс. Методы: сквозные проектные задания с обязательным макетированием на всех стадиях (от концепт-модели и до функционального прототипа), ограничение в использовании цифровых инструментов на начальных этапах, междисциплинарные проекты, где форма диктуется функцией, эргономикой и технологией изготовления [5].

Важно отметить, что ключевым педагогическим принципом является диалектическое единство аналоговых и цифровых методов в формировании объемно-пространственного мышления, что находит подтверждение в работах исследователей:

Так, по мнению авторов Катушенко О.А., Арифудиной Р.У. «в целом цифровые инструменты становятся важным элементом современного образовательного процесса, способствуя его трансформации и улучшению качества обучения» [2]. Однако, авторы О.В. Лебедева, Е.М. Кочнева, Н.Н. Куимова в своих исследованиях акцентируют внимание на том, что действительно «цифровые технологии создают условия для решения задачи по поддержке и развитию способности обучаемых к учению, формированию их учебной самостоятельности...», но отмечают, что, «с другой стороны, нам нужны специалисты-технологи, хорошо развитые с точки зрения практического интеллекта, умеющие думать руками, обладающие определенными навыками в какой-либо конкретной области» [4].

Ручное макетирование развивает тактильное чувство материала, масштаба и физики формы, что невозможно в полной мере получить в виртуальной среде [1]. Цифровое же моделирование (CAD) учит точности, параметричности и готовит к современным производственным циклам. Такое чередование и взаимное дополнение аналоговых и цифровых методов способно создать прочную когнитивную основу в формировании объемно-пространственного мышления.

Проведенное комплексное исследование с полной очевидностью позволяет утверждать, что объемно-пространственное мышление (ОПМ) не является рядовым, узкоспециализированным навыком или вспомогательным инструментом, которым дизайнер может овладеть факультативно. Напротив, оно представляет собой фундаментальный, системообразующий компонент профессиональной компетентности предметного дизайнера. Именно развитое ОПМ выступает тем связующим звеном, которое интегрирует в единое целое абстрактный художественный замысел, рациональное инженерно-конструкторское решение и эргономические требования к конечному продукту.

Являясь когнитивной основой проектной деятельности, этот тип мышления напрямую определяет не только эстетические качества и инновационность будущего изделия, но и его технологическую реализуемость, а также функциональную целесообразность в контексте реального пространства и человеческого взаимодействия.

В связи с этим становится очевидным, что целенаправленное и системное развитие объемно-пространственного мышления должно перестать быть лишь побочным продуктом, факультативно формируемым в процессе обучения академическому рисунку, основам макетирования или освоения компьютерной графики. Существующая практика, где ОПМ развивается имплицитно, уже не отвечает современным требованиям к подготовке кадров. Данная когнитивная способность требует выделения в самостоятельную, приоритетную методическую задачу, что должно найти прямое и недвусмысленное отражение в обновленных образовательных стандартах, в структуре и содержании учебных планов, а также в программах конкретных дисциплин: как проектного, так и художественного циклов. Необходима ревизия педагогических подходов с акцентом на осознанное формирование пространственного мышления.

Выводы. Предложенная в рамках данного исследования трехуровневая модель развития ОПМ, основана на принципе последовательного усложнения проектных задач:

- от аналитической работы с формой до сложного синтеза в условиях неопределенности;
- на глубокой интеграции традиционных (натурная графика, пластическое макетирование) и современных цифровых технологий (3D-моделирование, параметрика), может служить методологическим базисом для разработки эффективных учебно-методических комплексов нового поколения.

Реализация этой модели в образовательном процессе способна обеспечить подготовку конкурентоспособного, эрудированного и востребованного специалиста в области предметного дизайна, профессионала, способного не просто оперировать готовыми формами, а мыслить категориями объема, пространства и времени, создавая гармоничные и инновационные продукты в трех измерениях реального мира.

Литература:

1. Глазычев, В.Л. О дизайне: очерки по теории и практике дизайна на Западе / В.Л. Глазычев. – Москва: Искусство, 1970. – 192 с.
2. Катушенко, О.А. Образовательная симуляция как инструмент проектирования образовательной среды будущих педагогов / О.А. Катушенко, Р.У. Арифудиной // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1. – С. 1-4
3. Лаврентьев, А.Н. История дизайна: учеб. пособие / А.Н. Лаврентьев. – Москва: Гардарики, 2007. – 303 с.
4. Лебедева, О.В. Мотивация выбора как ресурс ранней профессионализации в инженерно-технологической сфере выпускников общего и среднего профессионального образования / О.В. Лебедева, Е.М. Кочнева, Н.Н. Куимова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 4. – С. 4-9
5. Лола, Г.Н. Дизайн. Опыт метафизической транскрипции / Г.Н. Лола. – Москва: Прогресс-Традиция, 2018. – 568 с.
6. Розенсон, И.А. Основы теории дизайна: учебник для вузов / И.А. Розенсон. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 256 с.
7. Семенова, Н.К. Методические указания по макетированию для студентов по направлению подготовки 072500.62 – Дизайн / Н.К. Семенова; Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 16 с.
8. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – Москва: Педагогика, 1980. – 240 с.

Педагогика

УДК 37.013

аспирант Иванов Сергей Владимирович

Образовательное частное учреждение высшего образования «Московский инновационный университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин,

докторант лаборатории психологии и психофизиологии творчества Козьяков Роман Валерьевич

Образовательное частное учреждение высшего образования «Московский инновационный университет» (г. Москва);

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской академии наук (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙСОВ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассмотрена важность использования кейсовых технологий на уроках обществознания в основной школе. Проанализированы цели использования кейсов на уроках обществознания; структура типовых кейсовых заданий. Рассмотрены работы ученых выступивших в качестве теоретико-методологических оснований при организации исследования. Проанализированы технологии разработки кейсовых заданий. Рассмотрены достоинства кейсовых технологий. Выделены виды, формы, технология использования кейсовых заданий на уроках по обществознанию. Представлены примеры проблемных ситуаций, которые возможно использовать для разработки кейсов. Рассмотрены критерии оценки деятельности обучающихся при решении кейсов и рекомендации по использованию кейсов в ходе учебно-воспитательного процесса в основной школе, на уроках обществознания.

Ключевые слова: сценарий, ценности, ситуация, субъект, культура, креативность, обществознание.

Annotation. The article examines the importance of using case-based technologies in social studies classes at secondary schools. The purposes of using cases in social studies lessons are analyzed; the structure of typical case assignments. The work of scientists who acted as theoretical and methodological foundations for the organization of research is considered. Case task development technologies are analyzed. The advantages of case technologies are considered. The types, forms, and technology of using case studies in social studies lessons are highlighted. Examples of problematic situations that can be used to develop cases are presented. The criteria for evaluating students' performance in solving cases and recommendations on the use of cases during the educational process in secondary schools and social studies classes are considered.

Key words: scenario, values, situation, subject, culture, creativity, social studies.

Введение. Важность использования кейсов на уроках обществознания обусловлена тем, что они позволяют применять приобретенные в ходе теоретического обучения знания на практике, а также способствуя отработке умений и навыков в ходе практической деятельности, при решении кейсов.

Также в современном обществе необходимо не просто владеть естественнонаучными представлениями в определенной области знания, но и уметь их использовать в современном обществе, при анализе социально-политических и экономических проблем.

Также кейсы позволяют расширить кругозор у обучающихся показывая, что многие проблемы в обществе имеют не один верный вариант решения, а предполагают всевозможные варианты решения конкретной проблемы.

Все выше перечисленное подчеркивает важность использования кейсов в учебно-воспитательном процессе школы.

Изложение основного материала статьи. Обычно в дидактике приводят следующие цели использования кейсов на

уроках обществознания: формирование аналитических умений и навыков – при работе с кейсами обучающиеся учатся обобщать, систематизировать, делать выводы и заключения на основе представленной информации в кейсе; отработка умений и навыков принятия решения в незнакомой (проблемной) ситуации – в которой условия деятельности отличаются от типичных ситуаций, данные навыки важны и во взрослом состоянии в современном обществе (мире изменений и неопределенности); умение и навыки слушать других – соотносить свое мнение с мнением других членов, приобретая навыки конструктивного ведения диалога; умение и навыки по отстаиванию своей точки зрения – в процессе решения кейсов обучающиеся развивают умение доводить свою точку зрения до окружающих, приобретают навыки отстаивания своей точки зрения в ходе конструктивного взаимодействия (диалога).

В качестве значимости кейсов, при организации образовательного процесса в основной школе можно отметить следующее: кейсы помогают обучающимся приобретать практические навыки, при решении сложных проблем; а педагогам позволяют оценивать уровень сформированных практических компетенций у обучающихся; через вовлечения в проблемную ситуацию, позволяют изучать активность обучающихся, при участии в дискуссиях и спорах; позволяют осуществлять рефлексию (приобретенные компетенции обучающимися) приобретенных практических компетенций, за определенный период обучения.

Кейсы воздействуют и на уровень метапредметных умений и навыков. В рамках кейса происходит вовлечение обучающихся в дискуссию и постоянное взаимодействие с участниками креативной команды (участниками решения кейса). Групповая и индивидуальная работа способствует тому, что ученики овладевают умением отстаивать свою точку зрения и одновременно прислушиваться к мнению других учеников. Немаловажным будет сказать о работе с текстом, ведь сталкиваясь с кейсом на уроке, ученики работают с большим массивом информации, которую нужно анализировать и отбирать. Кейсы-измерители позволяют диагностировать степень развития метапредметных сформированных у учебного класса и у определенного обучающегося.

По структуре кейсы обычно включают следующие две составляющие: сюжет; методическая часть (задания), позволяющая оценивать аналитические, практические, коммуникативные, креативные умения, а также позволяющая выявлять проблемы в формировании данных компетенций.

Рассмотрим преимущества использования кейсовых технологий при организации образовательного процесса с обучающимися, которые обеспечивают: применение позиций, ролей, правил в ситуации образовательной деятельности, опираясь на культурные и научные традиции, которые закреплены в обществе; обеспечивают активизацию эмоциональной составляющей деятельности; обеспечивают возможность осуществлять рефлексию кейсовых-ситуаций; позволяют отрабатывать практические навыки обучающихся в ситуациях максимально приближенных к реальным; позволяют оценивать сформированные навыки исходя из рациональности нахождения способа решения кейса; как правило вызывают интерес к учебе у обучающихся, посредством увлеченности деятельностью, повышают мотивацию обучения, допускаемые ошибки в процессе решения кейсов сразу же замечаются и возникает желание решить кейс правильно (наиболее рационально); кейсы помогают активным субъектам ставить перед собой цель и использовать средства достижения, согласно заданного учебно-развивающего (игрового) контекста, позволяя демонстрировать приобретенные (сформированные) в ходе учебной и практической деятельности навыки решения кейсовых задач.

Теоретико-методологические основы организации исследования составили работы следующих авторов: Г.А. Берулавы, М.Н. Берулавы [1]; Г.А. Берулавы, М.Н. Берулавы, А.В. Дружининой, М.И. Костенко, Е.В. Требуных, Н.В. Сплавской, Р.Г. Грачева, С.К. Вейкут [2]; М.Н. Берулавы, Г.А. Берулавы, И.К. Барагуновой, Р.Г. Грачева [3]; М.Н. Берулавы, Г.А. Берулавы, А.В. Дружининой, Н.В. Сплавской, Е.В. Ветрилы, В.Г. Малыш, Р.Г. Грачева [4]; А.В. Герасимовой, О.А. Шеяновой, Р.В. Козьякова [5]; Г.М. Гогиберидзе [6; 7]; О.А. Евстафьевой, Р.В. Козьякова, Н.Р. Коро, С.В. Павлова, В.А. Шиманской [8]; А.Л. Журавлева, Ю.П. Зинченко, Д.А. Китовой, О.А. Первачевой [9]; Ю.П. Зинченко, В.В. Гриншкун, А.И. Савенкова, Н.Д. Подуфалова [10]; В.М. Капацинской, Р.Н.О. Керимли [11]; В.М. Капацинской, О.А. Немцовой, Е.А. Пахомовой, А.А. Фоменкова [12]; Р.В. Козьяков [13]; Р.В. Козьякова, Н.Н. Акимовой [14]; Р.В. Козьякова, А.Н. Бабушкина [15]; Е.К. Ксенюк, А.А. Крылова, Р.И. Намазова, Р.В. Козьякова [16]; А.И. Минина, Р.В. Козьякова [17; 18]; Э.Ш. Петин, А.В. Малышева, А.Г. Горшкова, Р.В. Козьякова [19]; Ю.В. Сорокопуд, Р.В. Козьякова, Н.Е. Матюгина, Е.Ю. Амчиславской [20]; Д.Е. Цыкалов [21; 22]; И.В. Шаврина, Р.В. Козьякова [23].

Технология разработки кейсовых заданий включает в себя следующие этапы: сбор фактической и статистической информации для создания кейса; разработка модельной версии кейса (апробация его на группе экспертов, с последующей доработкой, с учетом экспертного мнения участников); апробация на обучающихся, в качестве внешних экспертов может выступать коллектив разработчиков; доработка по результатам апробации; оформление кейса для использования в качестве методического материала и его публикация для широкого использования.

На уроках по обществознанию, по мнению авторов возможно использовать следующие виды кейсов: проблемные – ставят (задают) некоторую проблемную ситуацию перед обучающимися (или малой группой обучающихся), которую необходимо решить проанализировав условия и придти к некоторым выводам опираясь на знания приобретенные в ходе изучения обществознания и смежных дисциплин, а также использования логических операций при рассуждении и формулировке выводов; иллюстративные – на конкретном примере демонстрирующие, некоторые теоретические положения в области обществознания; кейсы-оценки – требующие от обучающихся выражения (изъявления) некоторой позиции (мнения) по определенному вопросу (проблемной ситуации) и др.

Форма предъявления кейсов может быть различная: документы, с вопросами по данному документу; графики; таблицы; иллюстрации; мультимедийные презентации (слайд-шоу); видео фильмы и видео ролики.

Как правило технология использования на уроках обществознания включает следующие этапы: подготовительный – педагог подбирает, формулирует кейс, подготавливает вопросы и задания для обсуждения к данному (созданному) кейсу; ознакомление – объяснение педагогом правил работы с кейсом, ознакомление обучающихся с содержанием кейса, вопросам и заданиям к данному кейсу; работа в малых группах (от 2 до 5 человек обычно) – обучающиеся вступают в дискуссию по обмену мнениями, происходит совместное обсуждение и сравнение разных подходов к решению кейса; презентация решения – выступление лидеров от креативной команды участвующей в обсуждении кейса, с презентацией общекомандного мнения, как правило обучающимся легче высказывать свое мнение (открываться, проявлять активность), так как ответственность за данное мнение ложится не на одного участника, а всю команду которая принимала участие в обсуждении данного кейса; рефлексия по итогам обсуждения – педагог (учитель, ведущий, воспитатель) обобщает результаты совместного обсуждения кейсов, высказывает комментарии, дает оценку деятельности креативных команд участвующих в обсуждении определенного кейса.

В качестве примеров (ситуаций), которые возможно использовать в виде кейсов на уроках обществознания можно представить следующие: анализ экономической и социальной ситуации в конкретном регионе, стране, государстве – обучающимся необходимо проанализировать статистические данные, сопоставив факты, предложить способы объяснения или интерпретации выявленных закономерностей в конкретной кейсовой ситуации; конфликт интересов в политике –

обучающиеся должны разобраться в причинах конфликта, оценить последствия и предложить возможные пути решения; правовой спор между сторонами – обучающиеся должны представить свои аргументы в отношении одной из сторон конфликта, опираясь на действующие законодательные нормы.

В качестве критериев оценки учебной деятельности обучающихся при решении кейсов стоит использовать следующие показатели (индикаторы): креативный подход при решении кейса; взаимодействие, культура и этичность деятельности креативной команды; качество решения кейсовой ситуации; четкость и структурированность формулировок командного решения; активность всех членов креативной команды; а также возможно предложить и другие критерии для оценки исходя из специфики кейсовой ситуации.

В качестве рекомендаций по использованию кейсов на уроках обществознания важно отметить следующее: использование кейсов должно носить не разовый, а систематический характер, чтобы обучающиеся приобретали и развивали свои навыки по решению кейсов, только в процессе тренировки (систематического использования), возможно добиться от обучающихся выработки умений и навыков эффективного решения кейсов; обучать школьников соотносить собственное мнение с мнением коллег (одноклассников); развитие компетенций по отстаиванию своей точки зрения по определенной проблеме (обсуждаемому вопросу); использование кейсов в образовательном процессе в школе позволяет применять теоретические знания на практике; при решении кейсов, развиваются аналитические и креативные умения и навыки у обучающихся.

Выводы. Рассмотрена важность использования кейсов на уроках по обществознанию, при организации образовательного процесса в школе. Выделены цели использования на уроках по обществознанию: формирование аналитических умений и навыков; отработка умений и навыков в незнакомой (проблемной) профессиональной ситуации; формирование умений и навыков выслушивания мнения креативной команды, в которой осуществляется работа по решению кейса; формирование умений и навыков по отстаиванию своей точки зрения по определенному вопросу (проблеме); позволять оценивать уровень развития метапредметных компетенций.

Проанализирована структура типовых кейсовых заданий используемых в организации образовательного процесса в школе, которая включает в себя две составляющие: сюжет и методическая часть.

Представлены работы ученых, выступивших в качестве теоретико-методологических основ организации исследования.

Технология разработки кейсовых заданий включает в себя следующие этапы: сбор информации; разработка модельной версии; апробация доработки и использование в качестве методического средства.

Рассмотрены достоинства кейсовых технологий, среди которых можно выделить следующие: применение ролей, позиций и др. в конкретной ситуации; активации эмоциональной составляющей субъектов учебной деятельности; рефлексивный анализ, возможность отработки умений и навыков у обучающихся в практических ситуациях; возможность проверки и оценки сформированных практических умений и навыков в ситуациях практической деятельности; средство развития интереса к учебно-образовательной деятельности у обучающихся; средства постановки цели и ее решения (осуществления).

Технология разработки кейсовых заданий для обучающихся, на уроках обществознания включает в себя следующие этапы: сбор информации (фактической, статистической и др.) для создания кейса; создание модельной версии кейса; апробация кейса; доработка кейса по результатам апробации; оформление и использование в качестве методического инструментария.

На уроках обществознания обычно используют следующие виды кейсов: проблемные, иллюстративные; кейсы оценки и др.

Выделяют следующие формы предъявления кейсов: документы; графики; таблицы; иллюстрации; слайд-шоу; видеоролики; видео-фильмы и др.

Технология использования кейсовых заданий на уроках обществознания включает в себя следующие этапы: подготовительный; ознакомительный; работа в малых группах; рефлексия по итогам обсуждения.

В качестве примеров кейсовых ситуаций для обучающихся на уроках обществознания можно представить следующие: анализ социальной или экономической ситуации в конкретном регионе; конфликт интересов в политике; правовой спор между сторонами и др.

В качестве критериев оценки деятельности обучающихся при решении кейсов можно представить следующее: степень использования (проработки) креативных идей при решении кейса; этичность поведения (деятельности) креативной команды при решении кейса; четкость формулировок командного решения (созданного креативного продукта); активность членов креативной команды при решении кейса (кейсов); а также критерии для оценки деятельности обучающихся при решении кейсовых заданий можно формулировать исходя из специфики проблемы заложенной в кейсе или личных особенностей креативной команды принимающей участие в решении кейса.

В качестве рекомендаций по использованию кейсов в образовательном процессе можно представить следующее: использование кейсовой технологии должно носить систематический характер; обучать обучающихся соотносить собственное мнение с мнением креативной команды участвующей в решении кейса; тренировка умений и навыков по отстаиванию собственной точки зрения; развитие умений и навыков использования теоретических знаний в практической ситуации (кейсовой); развитие аналитических и креативных компетенций у обучающихся.

В заключении на наш взгляд, использование кейсов в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы позволяет развивать важные компетенции у обучающихся, которые важны в современном обществе.

Литература:

1. Берулава, Г.А. Российская система высшего образования и новая теоретическая платформа развития личности / Г.А. Берулава, М.Н. Берулава // Педагогика. – 2019. – № 7. – С. 5-15
2. Берулава, Г.А. Электронная система «Личный кабинет преподавателя» информационно-управленческой образовательной среды «Электронный университет» / Г.А. Берулава, М.Н. Берулава, В.Г. Малыш [и др.]. – Сочи: Международный инновационный университет, 2023. – 32 с.
3. Берулава, М.Н. Электронная тестовая система оценки знаний студентов / М.Н. Берулава, Г.А. Берулава, И.К. Барагунова [и др.]. – Сочи: Международный инновационный университет, 2024. – 166 с.
4. Берулава, М.Н. Электронная система «кафедры» информационно-управленческой образовательной среды «Электронный университет» / М.Н. Берулава, Г.А. Берулава, А.В. Дружинина [и др.]. – Сочи: Международный инновационный университет, 2022. – 64 с.
5. Герасимова, А.В. Сказкотерапия как метод развития креативного мышления личности / А.В. Герасимова, О.А. Шеянова, Р.В. Козьяков // Вестник Академии управления и производства. – 2023. – № 5. – С. 235-242
6. Гогиберидзе, Г.М. Гражданско-патриотическое воспитание как целевой ориентир взаимодействия социальных институтов семьи и школы / Г.М. Гогиберидзе // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2022. – № 5. – С. 122-130

7. Гогиберидзе, Г.М. Позитивная психология как теоретическая основа и инновационная практика патриотического воспитания учащейся молодежи / Г.М. Гогиберидзе // Педагогический диалог: альманах: материалы Всерос. науч.-метод. семинара. – Москва, 2024. – С. 29-34
8. Евстафьева, О.А. Психофизиология профессиональной деятельности / О.А. Евстафьева, Р.В. Козьяков, Н.Р. Коро [и др.]. – Москва: КноРус, 2023. – 420 с.
9. Журавлев, А.Л. Ценностно-смысловые детерминанты профессиональной ответственности в обыденном представлении россиян / А.Л. Журавлев, Ю.П. Зинченко, Д.А. Китова, О.А. Первачева // Национальный психологический журнал. – 2024. – Т. 19. – № 1. – С. 56-76
10. Зинченко, Ю.П. Об актуальных направлениях и первоочередных тематиках психологических и психофизиологических исследований в области образования в условиях современного социума / Ю.П. Зинченко, В.В. Гриншкун, А.И. Савенков [и др.]. // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2025. – Т. 23. – № 3. – С. 9-41
11. Капацкая, В.М. Демократизация управления на региональном уровне в последние годы существования СССР: на материалах Горьковского (Нижегородского) областного совета народных депутатов / В.М. Капацкая, Р.Н.О. Керимли // Государственное управление и менеджмент: сб. науч. тр. по результатам Всерос. науч.-практ. конф. В 3 т. – Нижний Новгород, 2025. – С. 119-121
12. Капацкая, В.М. «Культура отмены»: европейский и российский опыт / В.М. Капацкая, О.А. Немцова, Е.А. Пахомова [и др.]. // Россия: использование отечественного исторического опыта для эффективного ответа на вызовы времени: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч. форума. – Нижний Новгород, 2023. – С. 175-182
13. Козьяков, Р.В. Психология профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков. – Москва: РУСАЙНС, 2024. – 232 с.
14. Козьяков, Р.В. Проблемы и методы преподавания психологии в вузе / Р.В. Козьяков, Н.Н. Акимов // Вестник Академии права и управления. – 2014. – № 36. – С. 257-265
15. Козьяков, Р.В. Опыт использования геймификации для нетворкинга / Р.В. Козьяков, А.Н. Бабушкин // Кооперация науки и общества как инструмент модернизации и инновационного развития: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч. – Уфа, 2024. – С. 147-150
16. Ксенюк, Е.К. Креативный подход как средство преодоления манипулятивного воздействия / Е.К. Ксенюк, А.А. Крылов, Р.И. Намазов [и др.]. // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сб. науч. ст. – Москва, 2025. – С. 220-224
17. Минин, А.И. Влияние технологий искусственного интеллекта на креативное мышление человека / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Психология творчества: традиции, инновации, перспективы: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 105-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. – Москва, 2025. – С. 460-463
18. Минин, А.И. Креативное мышление современного субъекта профессиональной деятельности / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сб. науч. ст. – Москва, 2025. – С. 235-242
19. Петина, Э.Ш. Самоанализ и самооценка результатов учебной деятельности обучающимися среднего школьного возраста / Э.Ш. Петина, А.В. Малышев, А.Г. Горшков [и др.]. // Культура физическая и здоровье. – 2025. – № 3(95). – С. 121-125
20. Сорокопуд, Ю.В. Гибкость мышления как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специалистов / Ю.В. Сорокопуд, Р.В. Козьяков, Н.Е. Матюгин [и др.]. // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85). – С. 400-402
21. Цыкалов, Д.Е. Визуальный материал как исторический источник (на примере внешнеполитической карикатуры) / Д.Е. Цыкалов // Тенденции и состояние развития высшего образования в современном мире: сб. ст. – Сочи; Москва, 2022. – С. 36-39
22. Цыкалов, Д.Е. О некоторых инновационных технологиях обучения истории в высшей школе / Д.Е. Цыкалов // Инновационные технологии обучения в вузах: сб. ст. нац. науч.-практ. конф. – Сочи; Москва, 2022. – С. 165-168
23. Шаврин, И.В. К. Роджерс, Н. Роджерс и профессиональное креативное мышление личности / И.В. Шаврин, Р.В. Козьяков // Вестник Академии управления и производства. – 2023. – № 2. – С. 392-400

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической подготовки и спорта Кашин Сергей Николаевич
Ставропольский филиал ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД России» (г. Ставрополь);

кандидат юридических наук, доцент кафедры физической подготовки, доцент кафедры физической культуры и спортивно-оздоровительных технологий Ташиян Аршак Андраникович

ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Ростов-на-Дону);

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Булычева Наталья Александровна

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет Минздрава России» (г. Иркутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. Определяются возможности, существующие для эффективного формирования у студентов современного вуза цифровых компетенций в ходе занятий физической культурой. Перед этим авторы отвечают на вопрос о том, какую роль знания, умения и навыки, относимые к данной группе, играют в структуре компетентности выпускника, вынужденного реализовывать профессиональные обязанности в современном социуме. Далее называются виды цифровых компетенций, которые необходимо формировать у будущего специалиста на этапе освоения программ высшего образования. Доказывается, что полноценное их развитие возможно только в цифровой образовательной экосистеме по физической культуре и спорту. Описываются преимущества такой системы. Также демонстрируется роль наиболее характерных черт типичного представителя современной учащейся молодежи в реализации этих преимуществ. Приводятся условия, соблюдение которых позволит оптимизировать их действие.

Ключевые слова: студент вуза, цифровые технологии в образовании, физическая культура и спорт в вузе, формирование цифровых компетенций у студентов вуза, цифровая образовательная экосистема.

Annotation. The possibilities that exist for the effective formation of digital competencies among students of a modern

university during physical education classes are determined. Before that, the authors answer the question of what role knowledge, skills and abilities belonging to this group play in the competence structure of a graduate who is forced to fulfill professional duties in modern society. The following are the types of digital competencies that need to be developed by a future specialist at the stage of mastering higher education programs. It is proved that their full-fledged development is possible only in the digital educational ecosystem of physical culture and sports. The advantages of such a system are described. The role of the typical modern students representative most characteristic features in realizing these advantages is also demonstrated. The conditions are given, the observance of which will optimize their effect.

Key words: university student, digital technologies in education, physical culture and sports at university, formation of digital competencies among university students, digital educational ecosystem.

Введение. Одна из ведущих тенденций, оказывающих в настоящий момент влияние на развитие человечества, известна исследователям (Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров [4], М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [5]) под наименованием «четвёртая промышленная революция». К настоящему моменту её влияние хорошо заметно в большинстве сфер деятельности. Это позволяет некоторым авторам (Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая [6], Д.П. Унгер [7]) констатировать факт становления цифрового общества. Переход к нему связан с модернизацией основных направлений экономического и технологического развития на основе возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

В связи с вышеизложенным очевидной становится необходимость пересмотра не просто отдельных подходов, приёмов и методов, используемых в системе высшего образования, каких-либо аспектов содержательной стороны учебного процесса, но концептуальных основ реализации программ на уровнях бакалавриата, специалитета, магистратуры. При этом рядом исследователей и практикующих педагогов (М.Б. Гайсанов, Б.Ф. Узденова, З.М. Миназова [1], З.К. Джафарова, Л.А. Погорелова[2]) разделяется концепция цифрового образования. Это понятие обычно интерпретируют как тренд развития вузовского образования, при котором организуется работа учебных и научных центров нового типа, представляющих студентам широкие возможности для построения карьерных траекторий в соответствии с требованиями цифрового общества.

В работах М.Л. Ковалевой [3] и С.Р. Хаблиевой [8] упоминается одно из главных требований к выпускниками таких центров – владение цифровыми компетенциями. Под эту категорию, указывает Д.П. Унгер [7], подпадают те знания и навыки, которые представляют собой необходимые для эффективного взаимодействия с современными информационными технологиями и адаптации к изменениям в них.

Ещё одной немаловажной тенденцией, которую нельзя не учитывать при решении проблем, связанных с обеспечением дальнейшего прогрессивного развития отечественной и мировой систем высшего образования, является ежегодное снижение показателей физического здоровья студентов. Тренд этот также во многом обусловлен особенностями текущей стадии технологического прогресса.

В описанных условиях преподавателю, занятому в организации высшего образования, необходимо широко использовать образовательные инновации, направленные на повышение двигательной активности обучающихся. Обязательным при этом, отмечают М.Б. Толдиев с соавторами [5], является всесторонний учёт индивидуальных особенностей учащихся, уровня их физической подготовленности, а также характеристик конкретного вуза и социального окружения, в котором тот функционирует.

В связи с вышеизложенным у исследователя и практикующего педагога системы ВО не может не вызывать определённого интереса влияние реализуемых в современном вузе занятий по физической культуре на ход и результаты развития у его студентов системы цифровых компетенций. Соответственно, цель нашей статьи – раскрыть возможности, присущие занятиям физической культурой в плане формирования знаний, умений и навыков, относящихся к указанной категории.

Изложение основного материала статьи. Непосредственно перед началом рассмотрения процесса формирования цифровых компетенций обучающихся на занятиях по физической культуре, необходимо определиться с тем, на формирование чего конкретно он должен быть направлен. Сегодня учёным и практикам (З.К. Джафарова, Л.А. Погорелова [2], Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров, Д.П. Унгер [4]) известны четыре вида цифровых компетенций, подлежащих развитию на этапе освоения программ высшего образования.

В данной связи, прежде всего, стоит сказать о медиакомпетенциях. М.Л. Ковалева [3] относит к ним знания, умения и навыки, приемлемый уровень сформированности которых позволяет студенту (а в последствии выпускнику) эффективно реализовывать поиск, организацию и архивирование цифровой информации, а также активно участвовать в процессе создания информационно-коммуникационных объектов.

Второй вид цифровых компетенций авторы научной и методической литературы (М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [5], С.Р. Хаблиева [8]) обозначают термином «коммуникативные». Соответственно, к ним мы можем отнести те знания, умения и навыки которые позволяют молодому человеку эффективно реализовывать различные формы сетевого взаимодействия, такие, как подкасты, видеоблоги, либо активность в социальных сетях для достижения тех или иных профессиональных целей.

К техническим относятся умения и навыки, позволяющие будущему высококвалифицированному специалисту эффективно и безопасно для себя, коллег, заказчиков использовать аппаратные и программные средства удалённого доступа к необходимой информации. Примерами таких инструментов являются компьютерные сети и облачные хранилища.

Четвёртый вид цифровых компетенций – потребительские. М.Б. Толдиев с соавторами [5] включают в их число знания и умения, обеспечивающие успешное решение различных повседневных задач, предполагающих широкое использование цифровых устройств.

Таким образом, спектр цифровых компетенций, которые необходимо развивать у молодых членов современного общества на этапе обучения в вузе, чрезвычайно широк. Это в очередной раз подтверждает упомянутую выше тенденцию, при которой цифровизация системы вузовского образования, как представляет собой одну из наиболее актуальных и перспективных, но вместе с тем и сложных областей дальнейшего развития современного человеческого общества. В свою очередь, полномасштабная реализация данного тренда представляется возможной при условии организации в пространстве современного вуза цифровой образовательной экосистемы.

В рамках данного исследования соответствующий термин мы будем интерпретировать как многомерное пространство, покрывающее широкий спектр образовательных потребностей, интересов и склонностей индивида на протяжении всей жизни. Благодаря этой своей черте цифровая образовательная экосистема современного вуза может рассматриваться в двух направлениях (Табл. 1).

Направления, в которых рассматривается цифровая образовательная экосистема современного вуза

Направление	Возможности для его реализации при обучении студентов современного вуза физической культуре
Человек/технология	Наиболее эффективным формирование цифровых компетенций, в т.ч. в ходе занятий по физической культуре, является в условиях личного общения с преподавателями и/или представителями профессионального сообщества. Значимая часть педагогического процесса при этом реализуется за счёт дидактических возможностей, присущих современным цифровым технологиям.
Локальность/глобальность	Особенности практического воплощения учебной и внеучебной работы в современном вузе должны быть обусловлены наиболее характерными чертами локальной ситуации. В то же время обе эти составляющие следует реализовывать в ходе глобального взаимодействия, осуществляемого, например, с использованием сетевых образовательных платформ.

Основываясь на результатах анализа статей одного из ведущих специалистов в области разработки и внедрения элементов экосистемы по физической культуре и спорту Т.Н. Шутовой [4], мы можем выделить три составляющие рассматриваемого феномена (Табл. 2).

Таблица 2

Структура цифровой образовательной экосистемы вуза по физической культуре и спорту

Составляющие	Относящиеся к ним цифровые продукты
Экосистема платформ	Средства обеспечения эффективного взаимодействия в системе «преподаватель-студент»
	Методические материалы по физической культуре и спорту, размещённые на образовательных платформах
	Онлайн-курсы по соответствующим дисциплинам
	Онлайн-калькулятор функционального состояния и индекса массы тела
	Комплексы упражнений
Экосистема знаний	Онлайн-калькулятор функционального состояния и индекса массы тела
	Средства цифрового сопровождения занятий по физической культуре
	Реестр онлайн-сервисов по физической культуре и спорту
Экосистема инноваций	Средства отслеживания изменений в функциональном состоянии обучающихся
	Инновационные организационные формы физкультурно-оздоровительных занятий и соревнований
	Комплексы упражнений, предназначенных для самостоятельных занятий

Таким образом, мы можем согласиться с С.Р. Хаблевой [8] в том, что правильно организованная образовательная экосистема имеет ряд преимуществ в смысле формирования у студентов современного вуза цифровых компетенций на занятиях по физической культуре. М.Б. Гайсанов с соавторами [1] относят к этим преимуществам следующие:

- интенсификация обмена знаниями и опытом между субъектами образовательных отношений;
- широкие возможности в плане реализации педагогического процесса в удалённом и смешанном форматах;
- расширение области применения индивидуализированных образовательных программ;
- сведение к минимуму возможного негативного действия географических и социальных ограничений;
- адаптация формируемой системы цифровых компетенций к наиболее актуальным требованиям, выдвигаемым социумом и профессиональным сообществом.

Естественно, что процесс реализации этих преимуществ экосистемы современного вуза находится в определённой зависимости от особенностей действующего в ней контингента. В данной связи З.К. Джафарова и Л.А. Погорелова [2] справедливо отмечают, что современное студенчество представляет собой одну из социальных групп, наиболее активно участвующих в процессах цифровизации всех сфер жизни. Н.Н. Уварова и её соавторы [6] добавляют, что данная особенность, характерная сегодня для большинства учащихся, зачастую ведёт к тому, что у большинства из них появляются потребности в освоении и последующей эффективной реализации новых реально-виртуальных форм взаимодействия с другими субъектами процесса реализации учебной, а в последствии – и профессиональной деятельности. Учащиеся российских вузов, отмечают исследователи [6], в большинстве случаев демонстрируют стремление к овладению соответствующими компетенциями в форме осознанного стремления получить новые знания о ходе учебного процесса в реально-виртуальном режиме, а также освоению виртуальных сетей как одного из наиболее эффективных на сегодняшний день средств взаимодействия с другими субъектами педагогической деятельности.

М.Л. Ковалева [3] при этом отмечает, что, используя ранее привычные элементы сети Интернет в данном качестве, в т.ч. на занятиях по физической культуре, большинство студентов демонстрируют факт перестройки функционирования мозговых структур и, соответственно, формирования новых нейронных связей. Этими процессами, в свою очередь, обусловлено изменения в поведении обучающихся.

Таким образом, представители молодёжной среды, осваивающие сегодня программы вузов, имеют достаточно широкие возможности для постижения различных аспектов объективной действительности с использованием современных цифровых технологий. Соответственно этому ими определяются и стратегии деятельности. В данной связи авторы научной и методической литературы (М.Б. Гайсанов, Б.Ф. Узденова, З.М. Миназова [1], М.Л. Ковалева [3], М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [5]) справедливо отмечают, что сегодня будущие высококвалифицированные специалисты стоят не перед выбором (как, например, 10-15 лет назад), но перед необходимостью освоения стремительно меняющихся ИКТ. Уровень интегрированности в этот процесс каждого конкретного обучающегося имеет прямое влияние на его профессиональное будущее, на дальнейшую историю России и мира.

Изучение трудов (М.Б. Гайсанов, Б.Ф. Узденова, З.М. Миназова [1], М.Л. Ковалева [3]), где затрагивается данная проблематика, а равно и рефлексия собственного педагогического опыта, позволяют нам говорить об условиях, которые могут оттолкнуть современных студентов от успешного включения в процесс становления системы цифровых компетенций на занятиях по физической культуре. К этим условиям относятся:

- размытие условий жизни и деятельности, связанная с ним смена ценностей;
- девальвация пространства и ревальвация времени;

- обусловленная предыдущим условием трансформация основ рационального поведения учащихся;
- реализация спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности в ситуации, характеризующейся трудно предсказуемой динамикой.

Таким образом, мы можем говорить о том, что сегодня, студент педагогического вуза характеризуется как личность, которой присущ ряд специфических черт, влияющих на ход и результаты процесса становления системы цифровых компетенций (Табл. 3).

Таблица 3

Наиболее характерные особенности представителей современной студенческой молодёжи, влияющие на ход и результаты процесса формирования системы цифровых компетенций её представителей

Наименование	Влияние на организацию и содержание процесса формирования цифровых компетенций в ходе занятий физической культурой
Стремление, часто неосознанное, добиться «всего и сразу» при ориентации на долгосрочную перспективу	Необходимость повышенного внимания к проблемам формирования «гибких» навыков селф- и таймменеджмента
Склонность к шаблонному решению учебных и других задач	Важность пересмотра учебно-методических материалов и интеграции в них заданий разных типов, в т.ч. предусматривающих множественность вариантов выполнения
Наличие у существенной доли студентов синдрома рассеянного внимания	Увеличение затрат времени и других ресурсов, отводимых на усвоение учащимися необходимого материала
Потребление многими (в особенности, не имеющими опыта профессиональной и иной социально значимой деятельности) обучающимися информации, содержащейся на сетевых носителях, без критической оценки	Желательность интеграции в сегмент занятий по физической культуре, имеющий целью развитие цифровых компетенций, форм работы, ориентированных на формирование у молодых людей знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной и безопасной работы с почти неограниченными потоками данных

Ввиду вышеизложенного мы можем выделить ряд условий, необходимых к соблюдению при реализации процесса формирования цифровых компетенций студентов в образовательной экосистеме по физической культуре и спорту современного вуза. Они подразделяются на две группы: организационно-педагогические и психолого-педагогические.

При этом к организационно-педагогическим относятся:

- обеспечение регулярного цифрового взаимодействия, эффективной обратной связи обучающихся и преподавателей при широком использовании социальных сетей, сайта вуза и/или его структурных подразделений, «личного кабинета студента» в электронной образовательной среде;
- систематическое повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и привлекаемых к участию в педагогическом процессе опытных практикующих специалистов по спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности в сфере информационных технологий, электронных, ресурсов по физической культуре и спорту;
- поддержание актуальности используемых цифровых инструментов, относящихся к перечисленным в таблице 2 группам, а также электронного образовательного контента.

Говоря о второй из названных групп, мы можем назвать три условия. В их число входят:

- внедрение мобильных приложений, их классификации в учебном процессе, в том числе в целях стимулирования физической активности учащихся, их вовлечения в ЗОЖ обучающихся;
- создание комфортных условий для регулярных занятий физической культурой и спортом при организации эффективного взаимодействия законов экологической среды и внутренней среды обучающихся;
- реализация индивидуализированных образовательных траекторий студентов с применением современных ИКТ и осуществлением мониторинга морфофункционального состояния и физической подготовленности.

При этом эффективность реализации преимуществ цифровой образовательной экосистемы определяется по ряду параметров. Результаты изучения специальной литературы (М.Л. Ковалева [3], М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [5]) позволяют отнести к ним уровень удовлетворённости студентов цифровым образовательным процессом, число учащихся, регулярно применяющих ИКТ для ведения здорового образа жизни, оценку ими образовательного контента, представленного на цифровых ресурсах, а равно и степень индивидуализации физического воспитания.

Выводы. Завершая наше исследование, отметим, что спектр цифровых компетенций, необходимых к развитию у студентов современного вуза, очень широк. Достижение соответствующего образовательного результата представляется возможным лишь в случае организации их формирования в пространстве цифровой образовательной экосистемы.

Будучи правильно организованной, она характеризуется рядом преимуществ в смысле формирования у обучающихся таких компетенций на занятиях по физической культуре. Безусловно, во время их реализации следует учитывать особенности типичного представителя учащейся молодёжи.

Необходимым при этом является соблюдение ряда условий, обеспечивающих высокую эффективность формирования цифровых компетенций студентов в образовательной экосистеме по физической культуре и спорту современного вуза. Они подразделяются на две группы: организационно-педагогические и психолого-педагогические.

Литература:

1. Гайсанов, М.Б. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе повышения эффективности образовательного процесса в современных вузах / М.Б. Гайсанов, Б.Ф. Узденова, З.М. Миназова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(4). – С. 70-74
2. Джафарова, З.К. Цифровое образование и цифровая трансформация / З.К. Джафарова, Л.А. Погорелова // Journal of Monetary Economics and Management. – 2023. – № 3. – С. 17-20
3. Ковалева, М.Л. Междисциплинарная интеграция как технология цифровой дидактики на примере физической культуры / М.Л. Ковалева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 3-3(117). – С. 31-35
4. Онлайн-курсы в повышении квалификации специалистов по физической культуре и спорту / Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров, Д.П. Унгер // Инновации в спортивной науке: опыт поколений и новые технологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Москва: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2024. – С. 300-306
5. Толдиев, М.Б. Применение цифровых технологий в формировании культуры здорового образа жизни у студентов / М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 357-361

6. Уварова, Н.Н. Роль физической активности студентов современного вуза в сохранении их ментального здоровья / Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая, Д.П. Унгер // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 294-297
7. Унгер, Д.П. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе формирования цифровых компетенций у студентов на занятиях по физической культуре / Д.П. Унгер // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 335-336
8. Хаблиева, С.Р. Модель формирования цифровых навыков у студентов педагогических специальностей / С.Р. Хаблиева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 100-103

Педагогика

УДК 376.1

доктор философских наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Келеман Людмила Анатольевна

Ставропольский институт кооперации (филиал)

АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» (г. Ставрополь);

доктор исторических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Кочкарова Зарема Руслановна

Ставропольский институт кооперации (филиал)

АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» (г. Ставрополь);

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информационных технологий и естественнонаучных дисциплин Бутова Ольга Олеговна

Ставропольский институт кооперации (филиал)

АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» (г. Ставрополь)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Совершенствование компетенций профессорско-преподавательского состава современного российского вуза и, в частности, развитие у преподавателей элементов информационной культуры позиционируются авторами статьи в качестве одного из главных условий дальнейшего прогрессивного развития системы высшего образования. В начале исследования понятию «информационная культура» даётся сущностная характеристика. На основании её особенностей определяется структура данного качества. Затем доказывается важность повышенного внимания самих педагогических работников системы ВО, администрации вузов, методистов, специалистов и преподавателей организаций ДПО к развитию пяти основных её элементов. Демонстрируются подходы, реализация которых в условиях современной организации, реализующей программы соответствующего уровня, может способствовать совершенствованию информационной культуры вузовских преподавателей. Приводятся требования к правильному использованию таких подходов.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, преподаватель вуза, информационная культура преподавателя вуза, совершенствование компетенций преподавателя вуза, развитие информационной культуры преподавателя вуза.

Annotation. The improvement of the competencies of the teaching staff of a modern Russian university and, in particular, the development of elements of information culture among teachers are positioned by the authors of the article as one of the main conditions for the further progressive development of the higher education system. At the beginning of the study, the concept of «information culture» is given an essential characteristic. Based on its features, the structure of this quality is determined. Then, the importance of increased attention of the teaching staff of the higher education system, university administrations, methodologists, specialists and teachers of retraining and advanced training organizations to the development of its five main elements is proved. The approaches are demonstrated, the implementation of which in the conditions of a modern organization implementing programs of the appropriate level can contribute to the improvement of the information culture of university teachers. The requirements for the correct use of such approaches are given.

Key words: higher education, university, university teacher, information culture of a university teacher, improving the competencies of a university teacher, developing the information culture of a university teacher.

Введение. Развитие технологической сферы способствует быстрым изменениям представлений учёного и практика о ряде аспектов образовательной деятельности. В частности пересмотру подвергается роль профессорско-преподавательского состава в реализации программ высшего образования. Ещё 15-20 лет назад (т.е. на памяти нынешнего поколения работников соответствующей сферы) педагог воспринимался почти исключительно как источник знаний. Согласно же современным представлениям (Ю.Д. Алашкевич, Л.В. Юртаева [1], П.М. Алексеева [2]) роль его значительно расширилась (Рис. 1).

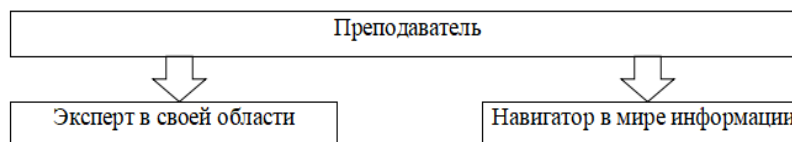


Рисунок 1. Роль современного преподавателя высшей школы

Естественно, что для успешной её реализации педагогическому работнику современного вуза необходимо совершенствовать свою квалификацию. Соответственно, понятным становится повышение интереса учёных и практикующих преподавателей (Ш.Ш. Бечиев, В.А. Наумов [3], О.А. Колосова, А.А. Комарова, А.Л. Андреева [5], И.В. Роберт, В.А. Касторнова [7]) к проблемам реализации персонифицированных образовательных программ, построенных на основе диагностики профессиональных дефицитов при учёте потенциальных возможностей современных технологий обработки данных. В данной связи одной из наиболее актуальных задач является совершенствование у преподавателей высшей школы информационной культуры. В рамках этой статьи мы рассмотрим соответствующий феномен, а также то, почему её развитие у педагогического работника представляется важным, ответим на вопрос о том, как можно реализовывать такую деятельность в современных условиях.

Изложение основного материала статьи. И так, что же такое информационная культура? Сравнительно недавно данное понятие включало в себя лишь умение работать с компьютером и/или использовать возможности сети Интернет. Однако, к настоящему моменту представления об этом предмете (Ю.К. Кижнер [4], И.А. Полякова, Б.О. Додонкин С.С. Гацаева [6]) существенно расширились. Сегодня информационную культуру трактуют как комплекс навыков, связанных с поиском, обработкой, анализом и передачей информации. Важно при этом отметить, что преподаватель должен не просто овладеть технологиями, но и научиться критически оценивать данные, эффективно формировать соответствующие компетенции у студентов. Таким образом, в условиях глобальной цифровизации и быстрого роста объемов информации педагогический работник вуза, обладающий достаточно высоким уровнем информационной культуры, представляет собой ключевое действующее лицо педагогического процесса. По мнению современных учёных (П.М. Алексеева [2], Ю.К. Кижнер [4], О.А. Колосова, А.А. Комарова, А.Л. Андреев [5]), став более содержательной за последние десятилетия, информационная культура полноценно входит в понятие общей культуры преподавателя высшей школы. Соответственно, прежде, чем говорить о её развитии, важно понять, что именно включает в себя данное качество (Табл. 1).

Таблица 1

Структура информационной культуры преподавателя современного вуза

Компонент	Краткая характеристика
Технологическая грамотность	Современный преподаватель должен быть способен эффективно работать с такими цифровыми средствами реализации педагогической деятельности, как системы управления обучением (англ. – Learning Management System, LMS), инструменты для проведения вебинаров и дистанционных занятий, создания онлайн-курсов. Речь в данном случае идёт не только об умении технически настроить тот или иной цифровой инструмент, но и о понимании его педагогического потенциала.
Информационная грамотность	Должна быть развита на уровне, позволяющем искать, оценивать и использовать информацию из различных источников. Современному педагогу системы высшего образования, таким образом, следует знать основы работы с научными базами данных, цифровыми архивами и онлайн-ресурсами, уметь находить надёжные и актуальные источники учебной, научной и методической информации, правильно их интерпретировать и использовать в своей работе, отделяя достоверные данные от недостоверных.
Этические аспекты работы с информацией	Используя в профессиональной деятельности те или иные данные, преподаватели в обязательном порядке должны учитывать этическую сторону взаимодействия с ними. Это касается защиты личной информации субъектов образовательных отношений и третьих лиц, а равно вопросов авторского права. Современному педагогу высшей школы необходимо понимать, что он в равной степени несёт ответственность как за качество транслируемой студентам информации, так и за её законность, этичность.
Цифровая безопасность	В условиях глобальной цифровизации проблемы безопасности приобретают особую актуальность. Современные преподаватели должны понимать, как можно с наибольшей эффективностью защищать свои данные и данные обучаемых. Это включает в себя не только навыки обороны от вирусов и хакерских атак, но также умение правильно хранить и передавать конфиденциальную информацию.
Критическое мышление	Осуществляя действия над полученной из различных источников информацией, представленной в тех или иных медиаформатах, современный преподаватель должен уметь критически её оценивать, выявляя манипуляции и искажения. Ему, кроме того, следует владеть навыками обучения студентов соответствующим действиям. Сказанное представляется особенно важным в условиях роста количества фейковых новостей и недостоверных данных, распространяемых через посредство социальных сетей и мессенджеров.

Как видим, реализация пяти структурных элементов цифровой грамотности осуществляется по ходу практически всех аспектов деятельности современного вузовского преподавателя. Отсюда следует, что сегодня, когда цифровые технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса, рассматриваемому качеству присуще ключевое значение. Авторы (Ю.Д. Алашкевич, Л.В. Юртаева [1], И.А. Полякова, С.С. Гацаева, Б.О. Додонкин [6]) называют четыре причины для этого (Табл. 2).

Таблица 2

Причины актуализации цифровой грамотности современного преподавателя высшей школы

Наименование	Влияние на возрастание значения цифровой грамотности
Необходимость для преподавателя выступать не только как эксперт в соответствующей предметной области, но также в качестве наставника, помогающего учащимся осваивать навыки работы с данными	Развиваемые у студентов благодаря данной характеристике педагога умение критически мыслить, анализировать информацию, работать с цифровыми инструментами необходимы будущим бакалаврам, специалистам, магистрам и кадрам высшей квалификации, в не зависимости от конкретного направления подготовки.
Особенности контингента обучающихся	Большинство представителей современной студенческой молодёжи существенно отличаются от тех, с которыми педагогам системы ВО приходилось иметь дело 10-15 лет назад. Главным фактором различия здесь выступает тот факт, что они с ранних лет окружены цифровыми технологиями, позволяющими получать информацию быстро и в удобной форме. Соответственно, и преподаватели должны соответствовать этим требованиям, ведь в противном случае они рискуют потерять внимание и доверие аудитории. Со своей стороны обучаемые ждут от них трансляции данных в интерактивных и мультимедийных форматах, гибких и доступных.
Важность совершенствования профессиональных и личностных	Постоянное обновление содержательной стороны, методологии и инструментальной базы педагогического процесса, участие в научных

качеств педагога на протяжении всей карьеры	исследованиях, подготовка и публикация научных статей и монографий требуют от преподавателя умений и навыков, обеспечивающих эффективную работу с информацией. Соответственно, педагогический работник, умеющий быстро находить, анализировать и использовать данные, будет более востребованным как в академической среде, так и за её пределами.
Изменения в российской и мировой системах высшего образования	В настоящее время всё большее число вузов предлагают программы дистанционного обучения, онлайн-курсы и смешанные формы преподавания. В данной связи их педагогические работники должны уметь организовать учебно-воспитательный процесс не только в аудиториях, но и в онлайн-формате, подготавливать материалы для дистанционного обучения, использовать различные сетевые платформы для тестирования и обратной связи.

Таким образом, преподаватели, характеризующиеся достаточным уровнем сформированности информационной культуры смогут успешно подготовить студентов к реализации профессиональной и других видов деятельности в условиях быстро меняющегося информационного общества. Теперь нам следует ответить на вопрос, каким же образом в текущих условиях данное качество может быть развито?

Согласимся с Ш.Ш. Бечиевым и В.А. Наумовым [3] в том, что развитие информационной культуры у педагогов системы ВО представляет собой многоуровневый процесс. Соответственно, его эффективная реализация подразумевает координацию индивидуальных усилий самих педагогов и поддержки со стороны образовательных учреждений. Современной педагогике (Ю.Д. Алашкевич, Л.В. Юртаева [1], П.М. Алексеева [2], И.В. Роберт, В.А. Касторнова [7]) известно несколько подходов, реализация которых в перспективе может помочь преподавателям развить элементы данного качества, упомянутые в Таблице 1.

Прежде всего в данной связи следует сказать о непосредственной интеграции цифровых технологий в повседневную деятельность вузовских педагогов. В современном мире с его динамичными условиями критически важную роль играет формирование у специалистов всех уровней практических навыков действия в различных ситуациях. Отсюда следует, что и преподавателям системы ВО важно не только изучать дидактические возможности стремительно развивающихся цифровых образовательных технологий (о чём подробнее будет рассказано ниже), но и активно применять их в повседневной практике учебной и воспитательной работы.

Можно, например, предложить педагогам использовать в профессиональной деятельности онлайн-платформы для создания интерактивных заданий, проведения онлайн-тестирования и организации групповых обсуждений работ учащихся. Допустимым также является создание преподавателями собственных блогов и/или подкастов, в которых они могут делиться знаниями с более широкой аудиторией. Привлечение педагогических работников сферы высшего образования к реализации соответствующих форм деятельности с большой вероятностью поможет не только совершенствовать их информационную культуру, но и сделать образовательный процесс более интересным и доступным для студентов.

В данной связи также необходимо упомянуть обмен опытом с коллегами. Современным педагогам (П.М. Алексеева [2], О.А. Колосова, А.А. Комарова, А.Л. Андреева [5]) известно, что в ряде случаев наилучшим способом научиться чему-то новому является знакомство с чужим практическим опытом. Соответственно, в плане развития информационной культуры современные вузовские преподаватели могут многому научиться друг у друга. Достижению этой цели будет способствовать организация их активности в рамках профессиональных сообществ. Полезным, кроме того, представляется стимулирование участия педагогов в семинарах, вебинарах, научно-практических конференциях и круглых столах. По ходу таких мероприятий они могут делиться успешными практиками, обсуждать вызовы современного общества и находить эффективные пути ответа на них, в т.ч. подразумевающие широкую реализацию дидактических возможностей современных цифровых технологий. Это не только позволит стимулировать развитие их информационной культуры, но и поспособствует созданию дружелюбной и поддерживающей атмосферы в коллективах.

Следует также сказать о необходимости поддержки развития информационной культуры преподавателей со стороны вузов. Со своей стороны образовательные организации должны создавать условия для обучения и развития преподавателей, предлагать им доступ к современным образовательным платформам, организовывать тренинги и мастер-классы. Немаловажным фактом поддержки со стороны ОО является также обеспечение преподавателей технической поддержкой, помогающей им осваивать новые цифровые инструменты. При этом только системная реализация соответствующих элементов позволит эффективно совершенствовать перечисленные в Таблице 1 компетенции педагогов.

Ю.К. Кижнер [4] говорит о повышении квалификации и переподготовки преподавателей как наиболее мощных инструментах формирования исследуемого качества. Эту точку зрения можно признать справедливой. Необходимость реализации таких мер в основном осознаётся представителями современного научно-педагогического сообщества. Сегодня многие вузы и организации дополнительного образования предлагают программы, направленные на освоение цифровых инструментов и технологий. Широкое распространение при этом имеют как краткосрочные курсы, так и более длительные. По ходу их освоения производится обучение практикующих педагогов эффективной работе с образовательными платформами, системами для проведения вебинаров, созданию онлайн-курсов и тестированию.

Совершенствование хода и результатов соответствующей деятельности, считают учёные (Ю.Д. Алашкевич, Л.В. Юртаева [1], Ш.Ш. Бечиев, В.А. Наумов [3], И.А. Полякова, С.С. Гацаева, Б.О. Додонкин [6]), возможно при условии расширения использования в ней современных образовательных технологий. Приведём несколько примеров подобных инструментов, которые могут с успехом использоваться в образовательной практике (Табл. 3).

Образовательные технологии, применимые при формировании информационной культуры у педагогов организаций ВО по ходу реализации программ повышения квалификации и переподготовки

Технология	Её возможности при формировании элементов цифровой грамотности
Массовые открытые онлайн-курсы (англ. – Massive open online courses, MOOCs)	Предоставляют преподавателям курсов повышения квалификации и переподготовки педагогических работников сферы высшего образования широкие возможности для распространения знаний среди широкой аудитории, а слушателям таких курсов позволяют учиться в удобное для них время. Благодаря этому может обеспечен охват большего числа педагогов, а процесс формирования элементов цифровой грамотности приобретёт большую доступность и гибкость.
Нейросети и другие интеллектуальные системы	Широкое использование в системе повышения квалификации нейросетей или, например, обучение слушателей в диалоге с генеративным искусственным интеллектом помогает преподавательскому составу оказывать им незамедлительную и круглосуточную тьюторскую онлайн-поддержку, а также разрабатывать планы проведения очных или дистанционных занятий. В целом на данный момент такого рода технологии достаточно новы и, следовательно, характеризуются определёнными «болезнями роста», устранение которых требует дальнейших исследований.
Виртуальная (VR) и дополненная (AR) реальность	На данный момент активнее всего применяются в технических и медицинских вузах. Однако, текущая степень разработанности соответствующей проблематики (П.М. Алексеева [2], О.А. Колосова, А.А. Комарова, А.Л. Андреева [5]) позволяет говорить о применимости VR и AR также в сфере дополнительного образования практикующих педагогов системы высшего образования. Слушатели, например, могут «погружаться» в виртуальные модели цифровых образовательных сред различных вузов России и мира, практиковаться в решении различных вопросов с использованием их образовательного потенциала. Это сделает реализацию программ переподготовки и повышения квалификации более практикоориентированной.
Автоматизированные системы оценивания	Позволяют автоматизировать процесс проверки сформированности элементов информационной культуры у слушателей курсов. Это не только упрощает работу их наставников, но также и делает процесс оценивания более объективным и прозрачным.

В качестве действенного подхода к формированию у современных преподавателей высшей школы элементов цифровой грамотности ряд педагогов (Ю.Д. Алашкевич, Л.В. Юртаева [1], П.М. Алексеева [2], И.В. Роберт, В.А. Касторнова [7]) называют самообучение и саморазвитие. В современном мире информация, касающаяся в том числе вопросов развития цифровой грамотности, доступна в огромных объёмах. Соответственно, преподавателям высшей школы не всегда необходимо ждать момента, когда им будут предложены новые курсы повышения квалификации или переподготовки. Они могут самостоятельно находить и читать учебную и научную литературу по данным вопросам, проходить онлайн-курсы, участвовать в профессиональных форумах и вебинарах. Это даёт педагогическим работникам современных вузов возможность во-первых учиться в удобное для них время и в любом месте, а во-вторых выбирать темы, которые наиболее интересны и актуальны для их работы.

Занимаясь соответствующей деятельностью, преподаватели, обоснованно считают Ш.Ш. Бечиев и В.А. Наумов [3], должны уделять повышенное внимание развитию собственного критического мышления. Соответствующий процесс, указывают О.А. Колосова с соавторами [5], включает развитие следующих умений:

- анализировать данные;
- проверять их достоверность;
- выявлять возможные манипуляции.

В текущих условиях, когда практически любой человек может опубликовать информацию в интернете, критическое мышление становится ключевым качеством педагога. Выше уже говорилось о том, что в соответствии с современными представлениями (П.М. Алексеева [2], Ю.К. Кижнер [4], О.А. Колосова, А.А. Комарова, А.Л. Андреев [5]) преподаватели должны не только сами уметь разбираться в информации, но и учить этому студентов.

Выводы. Таким образом, в современной педагогике дефиницию «информационная культура» обычно трактуют как комплекс навыков, связанных с поиском, обработкой, анализом и передачей информации.

В структуру данного качества входят пять элементов. К ним мы с определённой долей уверенности можем отнести технологическую грамотность, информационную грамотность, этические аспекты работы с информацией, цифровую безопасность, а также критическое мышление. Реализация этих структурных элементов цифровой грамотности осуществляется по ходу практически всех аспектов деятельности современного преподавателя. Отсюда закономерно вытекает: сегодня, когда цифровые технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса, рассматриваемому качеству присуще ключевое значение.

Его развитие у современного педагога системы ВО представляет собой многоуровневый процесс. Эффективная реализация такой деятельности, в свою очередь, подразумевает координацию индивидуальных усилий самого преподавателя и образовательных учреждений в ходе реализации подходов, рассмотренных в тексте статьи.

Литература:

1. Алашкевич, Ю.Д. Цифровизация профессиональных дисциплин с элементами гуманитаризации / Ю.Д. Алашкевич, Л.В. Юртаева // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: коллективная монография. – Москва: Экон-Информ, 2023. – С. 439-446
2. Алексеева, П.М. Мастерство современного преподавателя высшей школы / П.М. Алексеева // Проблемы современного образования. – 2024. – № 4. – С. 69-77
3. Бечиев, Ш.Ш. Методология проектирования цифровой образовательной среды в условиях цифровой трансформации / Ш.Ш. Бечиев, В.А. Наумов // Информатизация образования и науки. – 2024. – № 1(61). – С. 19-30
4. Кижнер, Ю.К. Развитие информационной культуры: ключевая компетенция современного гуманитария / Ю.К. Кижнер // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 104-106
5. Колосова, О.А. Digital-трансформация преподавателя в условиях современного образовательного процесса / О.А. Колосова, А.А. Комарова, А.Л. Андреева // Человеческий капитал. – 2022. – № 12-2(168). – С. 79-87
6. Полякова, И.А. Психолого-педагогические особенности вербального общения в онлайн-пространстве между преподавателем и обучающимися / И.А. Полякова, С.С. Гацаева, Б.О. Додонкин // Мир науки, культуры, образования. –

УДК 376.1

доктор философских наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Келеман Людмила Анатольевна

Ставропольский институт кооперации (филиал)

АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой

социально-гуманитарных дисциплин Павленко Светлана Анатольевна

Ставропольский институт кооперации (филиал)

АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» (г. Ставрополь);

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информационных

технологий и естественнонаучных дисциплин Бутова Ольга Олеговна

Ставропольский институт кооперации (филиал)

АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» (г. Ставрополь)

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. Рассматриваются ключевые аспекты методики использования цифровых технологий (ЦТ) в ходе реализации педагогической деятельности со студентами современных вузов. Приводятся сущностная и структурная характеристики модели смешанного обучения, при которой преимущества ЦТ могут быть реализованы с наибольшей вероятностью. Демонстрируются особенности реализации в условиях современного вуза её основных составляющих. Доказывается, что каждая из них предусматривает широкое употребление дидактических средств, относящихся к указанной выше категории. Далее раскрываются особенности использования при их реализации цифрового контента, а равно и конкретных ЦТ, характеризующихся, на взгляд авторов, наиболее мощными в плане оптимизации учебно-воспитательного процесса функциональными возможностями. В процессе исследования мы принимали в расчёт характерные черты мышления и поведения современного студенчества, в соответствии с которыми рассматривались особенности реализации дидактических возможностей ЦТ.

Ключевые слова: студент вуза, вуз, вузовское образование, цифровые технологии в образовании, смешанное обучение.

Annotation. The key aspects of the methodology of using digital technologies in the implementation of pedagogical activities with students of modern universities are considered. The essential and structural characteristics of the blended learning model are given, in which the digital technologies advantages can be realized with the greatest probability. The peculiarities of the implementation of its main components in the conditions of a modern university are demonstrated. It is proved that each of them provides for the widespread use of didactic means belonging to the above category. Further, the features of the use of digital content in their implementation are revealed, as well as specific digital technologies, which, in the opinion of the authors, are characterized by the most powerful functional capabilities in terms of optimizing the educational process. In the course of the research, we took into account the characteristic features of the thinking and behavior of modern students, in accordance with which the features of the realization of the didactic possibilities of the Central Educational Institution were considered.

Key words: university student, university, university education, digital technologies in education, blended learning.

Введение. Пандемия COVID-19 привела к необходимости пересмотра не только бизнес-процессов, но и технологий формирования у будущих специалистов, бакалавров и магистров компетенций, необходимых для работы в новых условиях. Большинство такого рода изменений связаны с необходимостью эффективно действовать в условиях цифровизации.

В этой связи следует отметить, что ещё до периода 2020-2021 гг., за который представители большинства отраслей успели убедиться в значимости цифровых технологий (далее – ЦТ) для реализации производственных и коммуникационных процессов, в Российской Федерации был принят ряд стратегических документов, направленных на развитие цифрового общества. Например, начиная с 2017 г. действует программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [6]. В соответствии с ней все социально-значимые услуги должны предоставляться не только в традиционном, но и в цифровом форматах [6]. Сфера высшего образования исключения при этом не составляет. Соответствующая ситуация нашла своё отражение также в «Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017-2030 годы» [7]. В соответствии с ней эффективное формирование информационного пространства знаний подразумевает широкое использование и непрерывное развитие современных образовательных технологий, в том числе относящиеся к категории ЦТ [7]. Необходимость повышения доступности образовательных программ и эффективности их реализации за счёт расширения использования цифровых средств нашла своё отражение также в приоритетном проекте «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [4].

Приведённые выше документы отражают реальную ситуацию, при которой специфика работы предприятий большинства сфер сегодня такова, что их сотрудники вынуждены работать в рамках цифровизации технологических процессов. Соответственно, можно согласиться с исследователями (О.И. Амруллоев [1], Е.М. Дорофеев, М.Л. Сомко [2], А.В. Сулов, Т.В. Сатина [5]), утверждающими, что для успешного завершения подготовки к такой деятельности необходимо расширение применения ЦТ как инструмента реализации образовательной деятельности на ступени вуза.

Изложение основного материала статьи. Современные авторы (О.И. Амруллоев [1], П.А. Кузнецова [3], О.А. Юсупова [8]) согласны в том, что для эффективного использования ЦТ как средства реализации профессиональной подготовки на ступени вуза необходима реализация модели смешанного обучения. Другими словами, следует грамотно сочетать электронное обучение и реализацию педагогического потенциала ЦТ с одной стороны, «классические» методы воспитания и обучения – с другой.

В этой связи следует обратиться к рассмотрению особенностей первого из названных компонентов. Изначально соответствующие методики получали реализацию в рамках повышения квалификации и переподготовки практикующих специалистов. Впоследствии в связи с развитием ЦТ, их удешевлением, необходимостью реализации требований упомянутых выше нормативно-правовых актов [4; 6; 7], а в 2020-2021 гг. – профилактики COVID-19, был осуществлён перенос успешных концепций корпоративного электронного обучения непосредственно в вузовские условия.

В ходе соответствующей работы педагогами (Е.М. Дорофеев, М.Л. Сомко [2], А.В. Суслов, Т.В. Сатина [5]) было обнаружено, что познавательные интересы обучающихся сотрудников компаний сильно отличаются от потребностей студентов университетов (Табл. 1).

Таблица 1

Различия между познавательными потребностями слушателей курсов повышения квалификации (переподготовки) и студентов вузов

Субъект	Особенности	Познавательные потребности
Слушатели	Успели приобрести профессиональные и личностные компетенции, а также определённый опыт их практического применения	Приращение опыта, его коррекция в соответствии с актуальными требованиями государства, общества, работодателей
Студенты	В большинстве своём не характеризуются ни достаточным уровнем сформированности необходимых компетенций, ни наличием опыта их реализации	Формирование необходимых в избранной сфере знаний и навыков, системы представлений об их практической реализации

Описанные в Таблице 1 различия требуют дифференциации дидактических концепций обучения. Учёные (П.А. Кузнецова [3], О.А. Юсупова [8]) при этом отмечают факт существования большого количества технологий, применимых в условиях современной организации высшего образования. Охарактеризуем некоторые из них.

Микрообучение представляет собой особую форму электронного обучения, оптимизированную для мобильных устройств. Оно позволяет студентам осваивать учебный материал небольшими частями и в короткие промежутки времени, что, в свою очередь, предоставляет возможности для максимального учёта особенностей мышления и поведения, свойственных большинству представителей современного поколения студентов. Действительно, исследователи (О.И. Амруллоев [1], П.А. Кузнецова [3], О.А. Юсупова [8]) в качестве наиболее характерных черт современной студенческой молодёжи называют клиповость, конкретность и поверхностность мышления, быстроту восприятия при затруднённости работы с большими по объёму фрагментами.

В ходе педагогического взаимодействия с такими учащимися важно при сокращении временных затрат на освоение материала расширить использование различных средств визуализации для трансляции необходимых данных в форматах, наиболее привычных современным молодым людям и девушкам. Можно, например, использовать обучающие аудио или видеофайлы продолжительностью до 5 мин. Предпочтительным при этом является формат видео, специфика которого позволяет одновременно задействовать разные каналы восприятия. Подобные материалы студентам будет легко просматривать на портативных устройствах (ноутбуки, мобильные телефоны, планшеты), усваивая при этом необходимую информацию. При реализации технологии микрообучения допустимым представляется использование текстовой информации, размещаемой в облачных хранилищах, либо на физических носителях. К ней применимы те же требования, что и к мультимедийным файлам – конкретность, наглядность и небольшие объёмы.

Реализации рассматриваемой технологии во многом способствует наблюдаемая на протяжении 20 последних лет тенденция к распространению образовательных приложений. Будучи установленными на планшеты или смартфоны, принадлежащие студентам или образовательной организации, они позволяют задействовать все возможности микрообучения при работе с файлами различных форматов.

Следующая технология электронного обучения, о которой следует сказать в рамках нашего исследования – геймификация. Данный термин происходит из английского языка. Первоначально он использовался как технический для обозначения одного из подходов к методологии цифрового обучения. Анализ же современных работ, в той или иной степени затрагивающих данную тематику (Е.М. Дорофеев, М.Л. Сомко [2], А.В. Суслов, Т.В. Сатина [5]), позволяет заключить, что со временем данная дефиниция приобрела более широкое значение. Под ней подразумевается применение игровых элементов и механик в процессе освоения вузовских программ для повышения мотивации и вовлечённости учащихся. Цель реализации такой технологии – превратить обучение в игру без снижения его образовательной ценности.

На практике это, как правило, означает широкое использование игровых элементов, в т.ч. связанных с реализацией функциональных возможностей ЦТ, для решения задач профессиональной подготовки на уровнях бакалавриата, специалитета и магистратуры. В качестве таких элементов, отмечает О.И. Амруллоев [1], могут выступать конкурсы, балльные системы, награды и вознаграждения. При реализации геймификации можно задействовать один или несколько подобных элементов, но даже во втором случае соответствующий процесс будет отличаться от реальных игр.

Главным отличием выступает направленность учебной деятельности с широким использованием данной технологии на предоставление студентам возможности для получения опыта выполнения профессиональных задач, в т.ч. не имеющих конкретного решения в максимально приближенных к реальным условиям. При этом могут широко применяться игровые приложения, сайты, содержащие предложения товаров и услуг, относящихся к сфере будущей профессиональной деятельности учащихся, цифровые образовательные платформы.

Будучи организованной таким образом, обоснованно считает П.А. Кузнецова [3], геймификация образовательного процесса позволит существенно улучшить успеваемость студентов. Достигается это за счёт повышения их мотивации учения и осознания связи между учебной деятельностью и конкретными аспектами будущей профессиональной.

Расширением геймификации до реальной цифровой обучающей игры является технология игрового обучения. Подобная игра с необходимостью должна быть по своим структуре и содержанию подчинена образовательной цели. Таким образом, её целью является цель обучения, которую необходимо достичь. Соответствующая деятельность может быть реализована во множестве различных форматов: от викторин до ролевых или деловых игр.

Ряд учёных и практиков (О.И. Амруллоев [1], П.А. Кузнецова [3], О.А. Юсупова [8]) сегодня в качестве отдельной технологии электронного обучения называют мобильное. В данном случае сразу следует оговориться: соответствующий термин не должен использоваться для обозначения любой педагогической деятельности реализуемой при помощи смартфонов, либо иных аппаратных и программных средств доступа к учебному контенту. Безусловно, соответствующие инструменты на сегодняшний день прочно заняли своё место в образовательной деятельности. Однако в полном смысле слова мобильным обучением считается лишь то, которое вне зависимости от конкретного учебного контекста может быть полностью реализовано в любом месте и в любое время.

При этом одним из ведущих принципов становится тот, который в специальной литературе (П.А. Кузнецова [3], А.В. Суслов, Т.В. Сатина [5], О.А. Юсупова [8]) обозначается аббревиатурой BYOD (англ – Bring Your Own Device – «Возьмите с собой своё собственное устройство»). При его реализации следует учитывать возможность возникновения проблем технического характера. В распоряжении студентов могут находиться устройства с разными операционными

системами и производительностью. Соответственно, и доступ к необходимым образовательным приложениям и/или сетевым сервисам учащиеся могут иметь не в равной степени. Целесообразными в этой связи представляются закупка организацией необходимого оборудования (планшетов) и снабжение им субъектов образовательных отношений. Другим важным слагаемым инструментальной базы мобильного обучения являются социальные сети и мессенджеры. Их функционал обеспечивает охват большой аудитории, оперативную обратную связь, позволяет организовать обсуждение спорных тем, защиту учебных проектов и др.

Далее, в последние годы также получила распространение технология электронного обучения, известная как цифровое повествование (англ. – Digital storytelling. В России она используется преимущественно по ходу реализации программ корпоративного обучения, однако, согласно ряду исследований (О.И. Амруллоев [1], П.А. Кузнецова [3], О.А. Юсупова [8]), может быть реализована также в условиях вуза. В сущностном отношении сторителлинг представляет собой педагогическую технологию, направленную на разрешение педагогических вопросов воспитания, развития и обучения посредством создания истории с конкретной структурой и занимательным героем.

Под термином «виртуальная реальность» (VR) современные авторы (Е.М. Дорофеев, М.Л. Сомко [2], А.В. Суслов, Т.В. Сатина [5]) понимают технологию неконтактного информационного взаимодействия, возможности которой обеспечивают иллюзию непосредственного вхождения пользователя в виртуальном мире в режиме реального времени. К ней близка технология реальности дополненной (AR), предоставляющая субъекту педагогической деятельности возможность видеть реальный мир в онлайн-режиме через цифровой контент, размещённый в памяти мобильных или стационарных устройств. Отсюда следует, что AR представляет собой наиболее простой в реализации вариант, обладающий вместе с тем достаточно широким спектром возможных путей применения.

Эффект от использования AR и VR на занятиях в современном вузе проявляется в том, что они позволяют транслировать его студента новые виды контента, позволяющие задействовать все аудиовизуальные ощущения. Функционал обеих технологий, таким образом, позволяет претворять в жизнь большое количество организационно-педагогических решений, предусматривающих полное погружение обучаемых в виртуальный мир.

Также отметим, что на сегодняшний день практически все форматы виртуального обучения подходят для совмещения с очным. Таким образом, получает свою реализацию упомянутая выше концепция смешанного обучения, при которой очные компоненты сочетаются с виртуальными. Подобный симбиоз реализуемых технологий позволит сделать образовательный процесс более наглядным и гибким. При этом представляется возможным поддержание высокого уровня мотивации студентов, – в большинстве своём представителей поколения, привыкшего к широкому взаимодействию с цифровыми, в т.ч. виртуальными технологиями. Отсюда спектр применения VR и AR чрезвычайно широк. Они могут использоваться при изучении различных дисциплин (Табл. 2).

Таблица 2

Блоки дисциплин, в ходе освоения которых современными студентами могут быть использованы технологии виртуальной и дополненной реальности

Дисциплины	Сферы применения AR и VR
Гуманитарные	Проведение виртуальных экскурсий в музеи и на места исторических событий
	Общение с виртуальными моделями исторических личностей и других выдающихся в своих областях деятелей
Естественно-научные	Виртуальное взаимодействие с объектами макро- и микромира
	Участие и наблюдение за экспериментами на оборудовании, недоступном в пространстве конкретной ОО и смежных организаций

В качестве примера разработчика образовательного контента для HR и VR можно назвать компанию Google. Уже не первый год её специалистами создаются виртуальные экскурсии по наиболее известным историко-культурным достопримечательностям. В туре по Версальскому дворцу, например, задействовано свыше 130 тыс. фотографий. Этой же фирмой издаются и соответствующие приложения.

Веб-тренинги представляют собой, по сути, контрольные вопросы о виртуальном контенте. Работа с ними позволяет студентам провести самооценку того, что они узнали, чему научились, какими практическими навыками овладели. Вопросы к таким тренингам должны быть тщательно подготовлены, при этом преподаватель должен заботиться, прежде всего, о том, чтобы чтобы обучающиеся сами могли проверять, достигли ли они целей образовательной деятельности. Нельзя при этом говорить о том, что веб-тренинги заменяют классические зачёты и экзамены. Но они, как справедливо отмечает П.А. Кузнецова [3], для этого и не предназначены. Речь в данном случае идёт о текущем контроле и, главное, самоконтроле обучающихся, а не об итоговом или промежуточном.

Для того, чтобы проведение с учащимися веб-тренингов было более эффективным, можно использовать ряд современных цифровых инструментов. В их число входят следующие:

- интерактивные видео;
- интерактивная онлайн-доска;
- образовательные игры на платформах Kahoot или LearningsApps;
- диалоговый тренажёр (например, используя специальный конструктор Branchtrack).

Вторую составляющую смешанного обучения, – классические форматы преподавания также можно дополнять и расширять за счёт цифрового контента. Это поможет существенно обогатить педагогический процесс. Согласимся, таким образом, с О.А. Юсуповой [8] в том, что в число основных задач современного педагогического работника системы ВО входит обеспечение надлежащего качества предложений цифрового обучения за счёт их адаптации к конкретным требованиям и потребностям самих студентов, российского государства и его многонационального народа.

Таким образом, профессорско-преподавательский состав превращается в создателей образовательного контента. Это, в свою очередь, означает, что педагоги, с одной стороны, должны освоить техническое производство, а с другой – уметь структурировать учебную информацию, адаптируя её к динамичной среде современного вуза и общества в целом. П.А. Кузнецова [3] также добавляет, что они должны уметь мотивировать студентов к критическому осмыслению содержательной стороны учебно-воспитательного процесса и активному участию в соавторстве.

Выводы. Мы завершили рассмотрение наиболее значимых, на наш взгляд, аспектов методики использования цифровых технологий (ЦТ) в процессе обучения и воспитания современных студентов высшей школы. В этой связи, прежде всего, следует сказать о том, что эффективное применение ЦТ в качестве средства реализации профессиональной подготовки на ступени вуза предусматривает широкую реализацию модели смешанного обучения. Модель эта, в свою

очередь, подразумевает грамотное сочетание электронного обучения с одной стороны, «классических» методов преподавания – с другой. Воплощение в образовательной практике первой из этих составляющих связано с использованием дидактических возможностей широкого спектра ЦТ, применимых в условиях современного вуза. В их число мы можем включить микрообучение, геймификацию, технологию игрового обучения, мобильное обучение, цифровое повествование, виртуальную и дополненную реальность, а также веб-тренинги.

Классические форматы преподавания также можно дополнять и расширять за счёт цифрового контента. Это, в свою очередь, подразумевает изменение круга задач, решаемых педагогическими работниками вузов. В современных условиях к ним относятся обеспечение надлежащего качества предложений цифрового обучения за счёт их адаптации к конкретным требованиям и потребностям самих студентов, государства и общества.

Литература:

1. Амруллоев, О.И. Перспективные компьютерные технологии и их применение в образовании в высших учебных заведениях / О.И. Амруллоев // Вестник науки. – 2026. – Т. 1, № 2(95). – С. 670-675
2. Дорофеев, Е.М. Основы комплексного подхода к формированию экономической культуры кадетов морских учебных заведений в контексте развития цифровой экономики / Е.М. Дорофеев, М.Л. Сомко // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 7-9
3. Кузнецова, П.А. Генеративный искусственный интеллект как социально-технологический инструмент цифровой трансформации образования: между персонализацией и этическим контролем / П.А. Кузнецова // Вестник науки. – 2026. – Т. 1. – № 2(95). – С. 737-744
4. Постановление Правительства РФ от 16.11.2020 № 1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда»». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_368202/ (дата обращения: 03.02.2026)
5. Суслов, А.В. Влияние цифровых технологий на трансформацию образовательных практик: от традиционных методов к инновационным подходам / А.В. Суслов, Т.В. Сатина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 41-43
6. Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221756/ (дата обращения: 05.02.2026)
7. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (дата обращения: 05.02.2026)
8. Юсупова, О.А. Цифровые технологии в высшем образовании: перспективы и вызовы дистанционного обучения / О.А. Юсупова // Научный компонент. – 2024. – № 2(22). – С. 18-26

Педагогика

УДК 376.1

доктор философских наук, профессор кафедры

социально-гуманитарных дисциплин Келеман Людмила Анатольевна

Ставропольский институт кооперации (филиал)

АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой

социально-гуманитарных дисциплин Павленко Светлана Анатольевна

Ставропольский институт кооперации (филиал)

АНО ВО «Белгородский университет кооперации экономики и права» (г. Ставрополь);

кандидат экономических наук, доцент департамента функциональных материалов и инженерного

конструирования института перспективной инженерии Павленко Владимир Михайлович

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Расширение использования в стенах организаций высшего образования личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию студентов позиционируется авторами как один из путей дальнейшего совершенствования соответствующей системы в нашей стране. По результатам анализа педагогической литературы и рефлексии собственного профессионального опыта понятию «личностно-ориентированное обучение» даётся сущностная характеристика. Определяются изменения в организации образовательного процесса, связанные с расширением его использования. Выявляются конкретные педагогические технологии, которые могут быть успешно реализованы в соответствующих условиях. Рассматриваются преимущества каждой из них. Определяются также особенности применения этих технологий в пространстве современной организации, реализующей деятельность в соответствии с программами высшего образования, оптимальные приёмы, методы и концепции, применимые при этом.

Ключевые слова: обучение студентов вуза, вуз, педагогические технологии, личностно-ориентированный подход, личностно-ориентированное обучение.

Annotation. The authors position the expansion of the use of a personality-oriented approach to teaching and educating students within the walls of higher education institutions as one of the ways to further improve the relevant system in our country. Based on the results of the analysis of pedagogical literature and reflection on one's own professional experience, the concept of «personality-oriented learning» is given an essential characteristic. The changes in the organization of the educational process related to the expansion of its use are being determined. Specific pedagogical technologies that can be successfully implemented in appropriate conditions are identified. The advantages of each of them are considered. It also defines the specifics of the use of these technologies in the space of a modern organization that implements activities in accordance with higher education programs, optimal techniques, methods and concepts applicable in this case.

Key words: university student education, higher education institution, pedagogical technologies, personality-oriented approach, personality-oriented learning.

Введение. Трансформация системы высшего образования предполагает постоянное обновление ключевых компонентов педагогического процесса (Рис. 1).

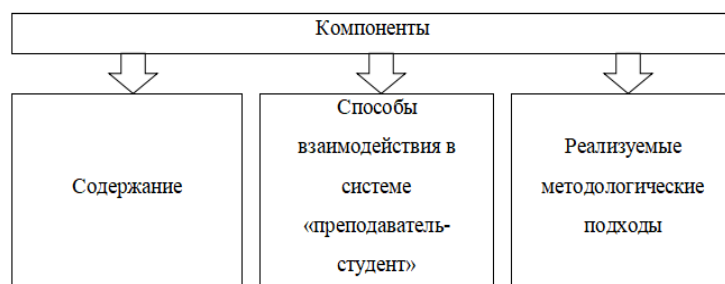


Рисунок 1. Компоненты педагогического процесса, обновление которых представляется неизбежным в плане обеспечения дальнейшего прогрессивного развития отечественной системы высшего образования

В свою очередь, данная тенденция диктует необходимость изменения действующей концепции традиционного обучения. На смену ему должно прийти ориентированное на студента, его особые образовательные потребности, жизненный опыт и собственное видение будущего в профессии. Именно такой личностно-ориентированный подход на данный момент является одним из важнейших при реализации образовательных программ в стенах современных вузов.

Системная организация обучения на основе его положений, считают исследователи (О.И. Ковалева [2], Н.Н. Поддубная [5], Н.У. Ярычев [8]), предполагает расширение использования ряда современных образовательных технологий. Они будут рассмотрены ниже.

Изложение основного материала статьи. Сегодня на страницах педагогической литературы (И.Р. Карамян [1], Д.Л. Матухин [4], А.Э. Попович [6], Н.А. Рубанова, Е.А. Швед [7]) мы встречаем множество определений понятий «личностно-ориентированный подход» и «личностно-ориентированное обучение». Вместе с тем анализ доступных источников позволяет заключить: сущность личностно-ориентированного обучения заключается в существенном повышении ответственности студента за планирование образовательной деятельности, ход и результаты взаимодействия с преподавателями и другими участниками образовательных отношений, оценку результатов собственной работы.

Упомянутая ранее О.И. Ковалева [2] утверждает, что реализация вузовских программ в русле личностно-ориентированного обучения подразумевает дифференциацию педагогического процесса. При этом, отмечает данный автор, основное внимание акцентируется на индивидуальности студента, его личностном и профессиональном развитии [2].

Корректная организация процесса профессиональной подготовки студентов современного вуза при учёте положений рассматриваемого подхода связана, по мнению Э.Р. Хайруллиной и её соавторов [3], с широким использованием ряда современных образовательных технологий (Рис. 2).

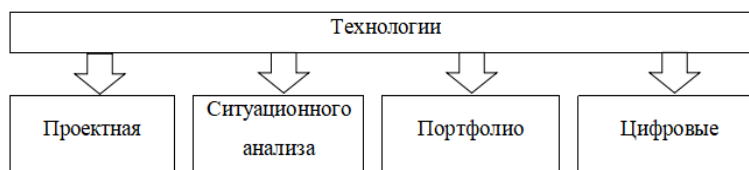


Рисунок 2. Технологии реализации личностно-ориентированного обучения в образовательном пространстве современного вуза

Причём проектная технология в современной педагогике (И.Р. Карамян [1], Д.Л. Матухин [4], А.Э. Попович [6]) позиционируется как одна из позволяющих стимулировать активную творческую деятельность студентов. В этом смысле мы можем отметить её сходства с технологией проблемного обучения, сегодня также привлекающей стойкий интерес учёных и практиков (Э.Р. Хайруллина, А.В. Фахрутдинова, А.С. Насретдинова, А.И. Насретдинов [3], Н.Н. Поддубная [5]).

В качестве принципиального отличия между упомянутыми выше педагогическими технологиями мы вслед за Н.А. Рубановой и Е.А. Швед [8] можем назвать то, что в русле проектной широко используется метод учебных проектов.

Используя его в своей деятельности, студенты современного вуза в процессе целенаправленной поисковой, исследовательской и творческой работы не просто находят решение предложенной преподавателем проблемы, как, например, при реализации различных форм активности в соответствии с характерными для проблемного обучения частично-поисковым и исследовательским методами. Они разрабатывают конкретный продукт. Качественные характеристики такого продукта, указывает О.И. Ковалева [2], наглядно иллюстрируют степень выраженности у его создателей способности к эффективному практическому применению сформированных компетенций. Таким образом, во время выполнения учебных проектов будущие бакалавры, специалисты и магистры самостоятельно, при минимальном участии педагогического работника выполняют следующие действия:

- определение проблемы;
- выделение подпроблем;
- формулировка гипотез для их решения;
- исследование каждой подпроблемы в её взаимосвязи с другими;
- возвращение к основной проблеме, формулировка и реализация обнаруженных путей её решения.

Участие в осуществлении соответствующих операций, полагает Д.Л. Матухин [4], предполагает, что субъекты характеризуются достаточным уровнем выраженности следующих умений:

- обосновывать собственное мнение;
- приводить контраргументы к доводам оппонентов;
- находить компромиссные решения.

Работа, направленная на реализацию проектной технологии, таким образом, способствует формированию у обучающихся способности к проведению самостоятельных исследований в конкретных областях. Впоследствии, считает ряд авторов (О.И. Ковалева [2], Д.Л. Матухин [4], Н.Н. Поддубная [5]), это позволяет им успешно реализовывать более сложные проекты по ходу уже профессиональной деятельности.

Технология ситуационного анализа, также известная современным педагогам (Э.Р. Хайруллина, А.В. Фахрутдинова,

А.С. Насретдинова, А.И. Насретдинов [3], А.Э. Попович [6], Н.У. Ярычев [8]) под наименованием «кейс-технология», базируется на том, что необходимый материал транслируется студентам в виде микропроблем. Знания при этом осваиваются по ходу активной исследовательской и творческой деятельности, направленной на поиск возможных решений.

Как правило, при проведении учебных занятий в русле данной технологии в начале каждого из них генерируется модель конкретной ситуации, максимально близкой к одной из тех, что могут возникнуть по ходу реализации выпускниками вуза их профессиональных обязанностей. Далее демонстрируются те знания и навыки, которые учащиеся, разрабатывая ситуацию, должны будут освоить. Преподаватель при этом выступает как ведущий, чей функционал сводится к генерации вопросов, фиксации ответов учащихся, поддержанию дискуссии между ними.

Будучи правильно организованным, такое занятие с большой вероятностью будет способствовать реализации следующих возможностей технологии ситуационного анализа:

- развитие у студентов комплекса умений и навыков, связанных с реализацией различных видов деятельности в составе микрогрупп;
- формирование способности высказывать собственные предложения, идеи, мысли, слушать чужие точки зрения на спорные проблемы;
- поощрение поиска учащимися различных вариантов решения ситуаций, возникающих по ходу учебной, а позднее – профессиональной и иных видов деятельности;
- содействие становлению у студентов вуза критического мышления за счёт активизации их теоретических знаний и практического опыта;
- предоставление будущим профессионалам простора для проявления и совершенствования аналитических и оценочных навыков в ходе практического применения материала, освоенного ранее.

Исследователями (И.Р. Карамян [1], О.И. Ковалева [2], Д.Л. Матухин [4], А.Э. Попович [6], Н.У. Ярычев [8]) выделяются три вида ситуаций, изучаемых по ходу применения технологии ситуационного анализа (Табл. 1).

Таблица 1

Виды проблемных ситуаций, с которыми студенты современных вузов работают в ходе реализации кейс-технологии

Вид	Особенности
Ситуация-оценка	Как следует из названия, требует всесторонней оценки обучающимися. При этом с целью выработки такой оценки они могут использовать конспекты лекций, справочную литературу, тематические интернет-ресурсы и иные источники, предусмотренные преподавателем.
Ситуация-упражнение	Обучающиеся должны изучить предлагаемую им ситуацию по определённым источникам (веб-ресурсы, учебная, научная, методическая литература и др.), после чего, задавая вопросы преподавателю, они вырабатывают порядок действий.
Ситуация-иллюстрация	С опорой на конкретные примеры из повседневной практики выпускников вуза, освоивших изучаемое студентами направление подготовки, демонстрируются закономерности и механизмы тех или иных процессов, управленческих действий или технических решений, условий, фактов, соответствующих им форм и методов деятельности.

В педагогической науке и практике (Э.Р. Хайруллина, А.В. Фахрутдинова, А.С. Насретдинова, А.И. Насретдинов [3], А.Э. Попович [6], Н.А. Рубанова, Е.А. Швед [7]) также существуют определённые требования к оцениванию результатов работы учащихся, осуществлявшейся при широком использовании рассматриваемой технологии. На наш взгляд, наиболее эффективными в этом плане будут три формы деятельности (Табл. 2).

Таблица 2

Формы оценивания результатов работы студентов вуза, достигнутых в ходе учебных занятий, проводившихся с широким применением технологии ситуационного анализа

Форма	Особенности реализации
Оценка в ходе публичных дебатов	Если при разборе ситуации, относящейся к одному из трёх упомянутых в Таблице 1 типов, наметились два и более самостоятельных решения, в учебной аудитории формируется экспертная группа. Её члены анализируют выступления представителей всех сторон, предлагаемые ими варианты и способы решения учебной проблемы.
Оценка в виде отчёта	Больше подходит для проведения таких форм промежуточного контроля, как экзамен и дифференцированный зачёт. Перед началом соответствующего мероприятия каждый обучающийся получает индивидуальный кейс, анализирует его и предоставляют проверяющему отчёты, содержащие ответы на предложенные вопросы.
Оценка в ходе дискуссии	Педагогический работник обсуждает с учащимися проблемы, выявленные в ходе работы над кейсом, уточняет их позиции.

Таким образом, будучи правильно применённой, технология ситуационного анализа помогает подготовить высококвалифицированных профессионалов, способных к эффективным поискам ответов на актуальные вызовы современности. Интенсифицируется процесс становления у них системы умений и навыков, необходимых для адаптации к быстро меняющейся среде. Кроме того, кейс-технология способствует, по словам Н.А. Рубановой и Е.А. Швед [7], формированию у студентов ценностной системы, профессиональных позиций и жизненных установок.

Третья педагогическая технология, которую следует упомянуть, говоря о личностно-ориентированном обучении, – портфолио. Данная технология, отмечают Э.Р. Хайруллина с соавторами [3], представляет собой действенный инструмент самооценки студентом хода когнитивной деятельности, рефлексии процесса формирования личностных качеств, самоконтроля и самопроверки достижений. Основная задача привлечения будущих специалистов к работе над портфолио – содействие осмыслению ими ответственности за собственное будущее, профессиональный и карьерный рост.

Методика реализации данной технологии заключается в том, что студент, выполняя данное преподавателем задание, собирает в своём «досье» результаты самостоятельной деятельности, выполнявшейся в ходе как аудиторной работы, так и внеаудиторной. Отбор может касаться активности учащегося в рамках освоения программы одной, либо нескольких дисциплин в течении семестра, учебного года, либо нескольких лет. При этом, подбирая конкретные работы, обучающийся

должен объяснить, почему он считает нужным включить в портфолио именно их.

Далее, сегодня многие авторы (И.Р. Карамян [1], Э.Р. Хайруллина, А.В. Фахрутдинова, А.С. Насретдинова, А.И. Насретдинов [3], А.Э. Попович [6]) согласны с тем, что для эффективного использования цифровых технологий (далее – ЦТ) как средства реализации личностно-ориентированного подхода в условиях вуза необходимой представляется реализация модели смешанного обучения. Она, в свою очередь, предполагает гармоничное сочетание электронного обучения с одной стороны, «классических» методов аудиторной и внеаудиторной работы – с другой.

Обратимся к рассмотрению особенностей первого из названных компонентов. Изначально методики, предполагающие широкое использование ЦТ, получали реализацию почти исключительно в рамках повышения квалификации и переподготовки практикующих специалистов. Впоследствии в связи с расширением возможностей таких технологий, их удешевлением, а после пандемии COVID-19 – массовым внедрением дистанционных форм взаимодействия, был осуществлён перенос успешных концепций корпоративного электронного обучения в вузовские условия.

Полученные в результате объективные данные позволили педагогам (Э.Р. Хайруллина, А.В. Фахрутдинова, А.С. Насретдинова, А.И. Насретдинов [3], А.Э. Попович [6], Н.У. Ярчев [8]) утверждать: познавательные интересы обучающихся сотрудников компаний сильно отличаются от таковых у студентов университетов. Соответствующие различия, в свою очередь, потребовали дифференциации дидактических концепций обучения. В случае с реализацией личностно-ориентированного подхода к подготовке кадров на ступени вуза мы вслед за И.Р. Карамян [1] можем выделить четыре таких концепции (Табл. 3).

Таблица 3

Концепции обучения с широким применением ЦТ, подлежащие реализации в условиях применения личностно-ориентированного подхода

Концепция	Её роль в практическом воплощении положений личностно-ориентированного подхода
Геймификация	В образовательной практике современного вуза зачастую представляет собой широкое использование игровых элементов, связанных с реализацией функциональных возможностей ЦТ, при решении задач профессиональной подготовки. При этом могут широко применяться игровые приложения, веб-страницы, содержащие предложения товаров и услуг, относящихся к сфере будущей профессиональной деятельности учащихся, цифровые образовательные платформы. Геймификация позволяет существенно интенсифицировать формирование у студентов чувство индивидуальной ответственности за ход образовательной деятельности, что достигается благодаря осознанию связи между учебной деятельностью и конкретными аспектами будущей профессиональной.
Мобильное обучение	Вне зависимости от конкретного учебного контекста может быть полностью реализовано в любом месте и в любое время. Одним из основных принципов его реализации является BYOD (англ. – Bring Your Own Device – «принеси с собой своё устройство»). Другим важным слагаемым инструментальной базы мобильного обучения являются мессенджеры и соцсети. Их функционал обеспечивает охват большой аудитории, оперативную обратную связь, позволяет организовать обсуждение спорных тем, защиту учебных проектов. Таким образом, может быть уделено повышенное внимание личностному и профессиональному развитию обучающихся.
Микрообучение	Позволяет студентам осваивать учебный материал небольшими частями и в короткие промежутки времени, что, в свою очередь, предоставляет возможности для дифференциации педагогического процесса за счёт максимального учёта особенностей мышления и поведения, свойственных большинству представителей современного студенчества.
Обучение с применением виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности	Позволяют транслировать будущим специалистам новые виды контента, задействующие все аудиовизуальные ощущения. Функционал обеих технологий позволяет претворять в жизнь большое количество организационно-педагогических решений, предусматривающих полное погружение обучаемых в виртуальный мир. Таким образом можно заинтересовать их в освоении нового материала и познакомить с ключевыми аспектами практического применения изученного, тем самым повысив ответственность за ход и результаты собственного участия в педагогическом процессе.

В русле личностно-ориентированного подхода вторая составляющая смешанного обучения, – классические форматы преподавания также может быть дополнена и расширена за счёт цифрового контента. Это поможет существенно обогатить и разнообразить педагогический процесс. Тем самым расширяются возможности для его дифференциации с одной стороны, возможности для учёта индивидуальных особенностей студентов – с другой.

В обоих случаях мы должны согласиться с Н.Н. Поддубной [5] в том, что использование информационно-коммуникационных технологий не является самоцелью. Следовательно, обращение к их возможностям должно быть педагогически обосновано и направлено на реализацию преимуществ личностно-ориентированного обучения студентов современного вуза.

Выводы. Таким образом, сущность личностно-ориентированного обучения заключается в повышении ответственности каждого учащегося за планирование образовательной деятельности, ход и результаты взаимодействия с преподавателями и другими участниками педагогического процесса, оценку результатов собственной работы. Это, в свою очередь, подразумевает углубление дифференциации образовательного процесса, акцент внимания на индивидуальности студента, обеспечении возможностей для его всестороннего личностного и профессионального развития.

Сегодня корректная организация профессиональной подготовки при учёте положений личностно-ориентированного подхода подразумевает широкое использование определённых технологий. Результаты проведённого исследования позволяют включить в их число следующие: проектная, ситуационного анализа, портфолио, а также цифровые технологии. Каждая из них может быть реализована в условиях современной организации ВО. Главное требование при этом – недопустимость превращения её использования в самоцель.

Литература:

1. Карамян, И.Р. Современные технологии обучения студентов вуза в контексте личностно-ориентированного подхода / И.Р. Карамян // Вестник Университета российского инновационного образования. – 2024. – № 4. – С. 43-55
2. Ковалева, О.И. Личностно ориентированное обучение студентов современных вузов как фактор сохранности здоровья: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ковалева Олеся Ивановна. – Ставрополь, 2004. – 171 с.

3. Концепция обновления формы и технологий подготовки конкурентоспособных кадров в вузе / Э.Р. Хайруллина, А.В. Фахрутдинова, А.С. Насретдинова, А.И. Насретдинов // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 4-1. – С. 47-58
4. Матухин, Д.Л. Личностно-ориентированная технология обучения / Д.Л. Матухин. – Москва: LAP Lambert Academic Publishing, 2017. – 180 с.
5. Поддубная, Н.Н. Обучение по станциям как эффективная методика в реализации личностно-ориентированного подхода в процессе преподавания иностранного языка / Н.Н. Поддубная // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 252-254
6. Попович, А.Э. Трансформация образовательных технологий в высших учебных заведениях на базе личностно-ориентированного подхода / А.Э. Попович // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 2. – С. 105-117
7. Рубанова, Н.А. Опыт реализации личностно-ориентированных технологий (на материале преподавания математики студентам технического вуза) / Н.А. Рубанова, Е.А. Швед // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 2(39). – С. 193-198
8. Ярычев, Н.У. Методология формирования субъектной позиции будущих педагогов в контексте личностно-ориентированного обучения / Н.У. Ярычев // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 116-118

Педагогика

УДК 377, 378

студент Киселёва Анастасия Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат физико-математических наук, доцент Скачкова Елена Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Тихонова Наталья Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается развитие профессионального образования в условиях цифровой трансформации. В центре исследования – применение искусственного интеллекта и разнообразных цифровых решений как ключевого фактора, способного качественно повысить эффективность профессионального образования. Основная идея разворачивается через доказательство того, что сочетание традиционных педагогических методов с современными цифровыми инструментами приводит к качественной трансформации образовательного процесса. Эта трансформация проявляется в нескольких аспектах: в практической направленности, персонализации и интерактивности. Искусственный интеллект и нейронные сети рассматриваются как мощные помощники в образовательном процессе. В области создания учебного контента активно используются как международные, так и отечественные разработки. Российские нейросети YandexGPT и GigaChat успешно используются для генерации текстов, разработки сценариев занятий и адаптации сложных концепций под уровень восприятия обучающегося. Главная задача, стоящая перед педагогическим сообществом, – грамотно, критически и целесообразно использовать множество разнообразных цифровых инноваций. Только при осмысленном и ответственном обращении с искусственным интеллектом, нейросетями, качество образования может быть гарантировано. В результате подчеркивается важность экспериментального подхода, смелого сочетания различных методов и внедрения инноваций при создании условий для их эффективного использования, что приведет к подготовке конкурентоспособных выпускников, которые смогут успешно реализовать себя в быстро меняющемся мире.

Ключевые слова: Профессиональное образование, цифровая трансформация, искусственный интеллект, эффективность образовательного процесса.

Annotation. The article examines the development of vocational education in the context of digital transformation. The study focuses on the use of artificial intelligence and various digital solutions as a key factor capable of qualitatively improving the effectiveness of vocational education. The main idea unfolds through demonstrating that combining traditional pedagogical methods with modern digital tools leads to a qualitative transformation of the educational process. This transformation manifests itself in several aspects: practical orientation, personalization, and interactivity. Artificial intelligence and neural networks are considered powerful assistants in the educational process. In the field of creating educational content, both international and domestic developments are actively used. The Russian neural networks YandexGPT and GigaChat are successfully employed for text generation, developing lesson scenarios, and adapting complex concepts to the learner's level of perception. The main task facing the pedagogical community is to use a variety of digital innovations skillfully, critically, and appropriately. Only with thoughtful and responsible use of artificial intelligence and neural networks can the quality of education be guaranteed. As a result, the importance of an experimental approach, the bold combination of various methods, and the introduction of innovations while creating conditions for their effective use is emphasized, which will lead to the training of competitive graduates capable of successfully realizing themselves in a rapidly changing world.

Key words: vocational education, digital transformation, artificial intelligence, effectiveness of the educational process.

Введение. Современное профессиональное образование переживает период глубокой трансформации за счет активного проникновения цифровых технологий во все сферы жизни. Цифровая трансформация затронула буквально все сферы человеческой деятельности, а образование, являясь фундаментальным социальным институтом, не только не остается в стороне от этих процессов, но и выступает пространством для наиболее интенсивного внедрения инноваций. В центре внимания исследователей (Шобонова Н.А., Филатовой О.Н., Булаевой М.Н., и др.) – использование искусственного интеллекта и разнообразных цифровых решений как ключевого фактора, способного качественно повысить эффективность учебного процесса. При этом подчеркивается, что современные педагогические технологии должны быть направлены на формирование у студентов компетенций, необходимых для полноценной жизни и работы в цифровом обществе: критическое мышление, позволяющее им ориентироваться в бесконечных информационных потоках, креативность как способность генерировать новое, а также навыки самообучения и саморазвития, без которых успешная адаптация к динамично меняющимся условиям профессиональной среды невозможна [2; 7].

Изложение основного материала статьи. Основная идея современных исследований разворачивается через доказательство того, что сочетание традиционных педагогических методов с современными цифровыми инструментами

приводит к качественной трансформации образовательного процесса. Эта трансформация проявляется в нескольких взаимосвязанных аспектах: обучение становится более гибким, способным адаптироваться к индивидуальным особенностям и темпу каждого студента; он становится интерактивным, вовлекая обучающихся в активное взаимодействие с материалом, преподавателями и друг с другом; есть возможность персонализации, то есть построения индивидуальных образовательных траекторий; и, наконец, укрепляется практическая направленность, позволяющая решать задачи, максимально приближенные к реальным профессиональным ситуациям. Исследователи (А.Ю. Петров, Н.А. Шобонов, О.Н. Филатова и др.) убедительно показывают, что синергия традиционных подходов и цифровых решений создает условия не просто для передачи информации, а для совместного построения знаний, развития практических навыков и формирования у будущих специалистов готовности к решению нестандартных задач, с которыми они неизбежно столкнутся в своей карьере. При этом ключевым условием успеха является не наличие технологий как таковых, а их педагогически оправданное, продуманное и целесообразное использование, при котором цифровые инструменты становятся не самоцелью, а средством достижения образовательных целей [4; 6].

Для обоснования этой позиции проводится детальный анализ ряда педагогических технологий, демонстрирующий, как цифровые инструменты повышают их образовательный потенциал. Технология смешанного обучения, сочетающая традиционные занятия в классе с онлайн-форматами, признана одной из самых многообещающих. Использование цифровых образовательных платформ позволяет студентам осваивать теоретический материал в удобном для них темпе, неоднократно возвращаясь к сложным темам, а свободное аудиторное время направляется на дискуссии, практические задания и индивидуальные консультации, превращая преподавателя из переводчика информации в наставника и фасилитатора. Цифровые платформы Google Workspace или Trello помогают повысить эффективность проектного обучения так как создают условия для продуктивного взаимодействия обучающихся. Данные цифровые платформы позволяют совместно редактировать материалы, получать обратную связь этим самым это способствует развитию компетенции в области кумулятивной взаимодействия управления проектами. Интерактивные сервисы такие, как Kahoot, Quizizz и AhaSlides позволяют упростить процесс геймификации тем самым усиливая познавательную активность и вовлеченность обучающихся, преобразуя традиционные формы контроля знаний в динамичный процесс с обратной связью. Мобильные образовательные приложения Duolingo и Quizlet обеспечивают гибкость учебного процесса, позволяя осваивать материалы вне зависимости от времени и места, что имеет особую ценность для работающих студентов и параллельно формирует самодисциплину и развивает навыки тайм-менеджмента.

Особое внимание в научной литературе уделяется технологиям виртуальной и дополненной реальности, которые считаются одними из самых перспективных для создания иммерсивных образовательных сред. Подробно описаны различные сценарии применения VR и AR в профессиональном образовании: от виртуальных лабораторий для будущих логистов, где можно управлять складом и отрабатывать навыки работы с WMS-системами, до хирургических тренажеров для медицинских специальностей, позволяющих тренироваться в безопасной среде. В инженерно-технических дисциплинах VR используется для моделирования сложных систем и оборудования; в архитектуре и дизайне AR дает возможность видеть трехмерные модели проектов в реальном пространстве, оценивая масштабы и пропорции. В биологии дополненная реальность позволяет накладывать цифровую информацию на реальные объекты, делая сложные процессы визуальными. В качестве успешного примера внедрения этих технологий в российском образовании приводятся кванториумы, а платформа ClassVR и разработки Modum Lab демонстрируют, как виртуальные экскурсии и иллюстрации «оживают» могут сделать обучение более наглядным и увлекательным [1; 8].

Искусственный интеллект и нейронные сети рассматриваются как мощные помощники в образовательном процессе. Примеры использования ChatGPT для генерации идей, создания опорных точек или решения кейс-задач, а также нейронная сеть Gamma для подготовки презентаций иллюстрируют, как ИИ может облегчить рутинную работу, высвободив время для творчества. Подчеркивается необходимость критической проверки результатов, полученных с помощью ИИ, и существует большой потенциал во взаимодействии нейросетей и преподавателей для персонализации учебных программ и автоматизации оценок, что повышает объективность и снижает нагрузку на педагогов. В то же время особо отмечается важность этических аспектов и обучения студентов грамотному и ответственному обращению с этими инструментами.

Современный этап цифровой трансформации образования характеризуется быстрым проникновением технологий искусственного интеллекта в педагогическую практику, что открывает принципиально новые возможности для повышения эффективности обучения и оптимизации работы педагогического состава. Доступный сегодня спектр инструментов нейросетей для решения образовательных задач значительно расширился и вышел далеко за рамки известных ChatGPT и Gamma, охватив практически все аспекты учебного процесса – от подготовки материалов до персонифицированной оценки и развития исследовательских компетенций студентов.

В области создания учебного контента и дидактических материалов активно используются как международные, так и отечественные разработки. Российские нейросети YandexGPT и GigaChat успешно используются для генерации текстов, разработки сценариев занятий и адаптации сложных концепций под уровень восприятия обучающегося, что особенно ценно для педагогов, стремящихся представить материал в доступной и увлекательной форме. Важное дополнение – нейронные сети генерации изображений – Kandinsky 3.1 и Masterroom, которые позволяют создавать уникальные иллюстрации, схемы и визуальные серии, полностью соответствующие образовательным задачам и свободные от проблем с авторским правом. Наряду с инструментом Gamma существенные возможности имеет нейросеть Google Gemini в ее функционал входит создание презентационных материалов. Мультимодальные функции, данной искусственного интеллекта, обеспечивает качественное улучшение к исследовательское составляющей, так и визуальное оформление образовательного контента. В своей разработке дидактических материалов применяются как зарубежные, так и отечественные технологические решения. российские языковые модели YandexGPT и GigaChat зарекомендовали себя, как эффективные средства генерации текстовые материалов, проектирование сценариев занятия и адаптация сложных теоретических положений к уровню восприятия обучающихся, что представляет особую ценность для педагогов, ориентированных на доступную и увлекательную подачу материала. Дополнительным ресурсам вступают искусственный интеллект для создания изображения, в частности, ChatGPT, Kandinsky 3.1, «Шедеврум», Nano Banana открывающее возможность для создания оригинальных иллюстраций, схем и визуальных рядов, в полной мере отвечающих образовательным задачам и лишенных рисков нарушения авторских прав [3; 5].

Для подготовки презентаций, помимо Gamma, преподаватели могут использовать возможности Google Gemini, который интегрирует мультимодальные функции для улучшения исследований и дизайна презентационных материалов.

Принципиально новый уровень персонализации обучения достигается благодаря проекту Google Learn Your Way, который превращает статичные учебники в динамичные интерактивные среды. Система автоматически адаптирует сложность текста под индивидуальные особенности студента, заменяет общие примеры на персонализированные, отвечающие интересам конкретного студента, и генерирует множество форматов представления материала: ментальные карты, таймлайны, озвученные слайды, аудиоуроки с имитированными диалогами. Эмпирические данные подтверждают

результативность применения адаптивных технологий. У обучающихся, задействованных в работе с персонализированными учебными материалами, зафиксировано повышение показателей тестирования памяти на 11% по сравнению с респондентами и с контрольной группой, что служит убедительными обоснованием внедрения подобных решений образовательную практику. Для организации совместной работы и формирования критического мышления обучающихся востребованы такие инструменты, как Claude AI от Anthropic, обеспечивающие помощь в написании академических текстов, рецензировании и проведении аналитической работы.

Платформы Chalkie и Worksheets.ai – эффективное решение для быстрого конструирования рабочих листов и учебных материалов, ориентированных на разную возрастную группу, что позволяет педагогам значительно сэкономить время при подготовке к занятиям. Пространства Perplexity создают условия для коллективных взаимодействий информации, что приобретает актуальность в контексте проектного обучения и выполнения групповых исследований.

Существенную помощь в исследовательской работе студентов оказывают сервисы NotebookLM от Google и «Нейроэксперт» от Яндекса, функциональность, которых включает загрузку документов разнообразных форматов генерации обоснованных выводов на основе их анализа. Подобные инструменты не только расширяют исследовательские потенциалы обучающихся, но и содействуют развитию критического мышления и информационной грамотности. Платформа Eduaide AI автоматизирует процесс разработки рабочих листов, проведение формирующих оценок и создания персонализированной обратной связи с учетом индивидуального уровня подготовки каждого студента, что способствует повышению степени индивидуализации и результативности образовательного процесса.

Важнейшим условием успешного внедрения всех этих инструментов является разработка специализированных методик обучения преподавателей и студентов грамотному взаимодействию с нейронными сетями, в том числе овладению оперативным инжинирингом – искусством составления точных запросов, позволяющих получать педагогически целесообразные и содержательно богатые результаты. При этом основополагающим принципом остается необходимость критической оценки всех материалов, полученных с помощью искусственного интеллекта, и обязательного контроля качества человека на всех этапах их использования в учебном процессе. Только при соблюдении этих условий, а также с учетом этических аспектов использования нейронных сетей и целенаправленного обучения студентов ответственному использованию этих инструментов, можно гарантировать, что технологии искусственного интеллекта не станут угрозой академической целостности, но мощное средство повышения качества образования и развития необходимых компетенций выпускников.

Обработка образовательных данных предоставляет педагогам инструментальный набор для сбора и интерпретации сведений об академической успеваемости, уровне вовлеченности характера и взаимодействия обучающихся с учебными материалами, что дает возможность своевременно диагностировать проблемные моменты гибко корректировать педагогические стратегии. Существуют цифровые среды для организации коллективного обучения такими являются Edmond и Slack. Данная платформа формирует единое коммуникативное пространство, способствующее непрерывному обмену знаниями и становлению учебного сообщества. Между дисциплинарное проективное интегрирует представители различных направлений подготовки в ходе выполнения совместных задач, убавляя понимание взаимосвязи между дисциплинами и оттачивая навыки продуктивных междисциплинарных взаимодействий. Технологии симуляционного моделирования создают безопасную среду для отработки профессиональных компетенций, максимально приближенных к реальным, что приобретает критическое значение подготовки специалистов экстренных служб, пожарных и медицинских работников. Модели корпоративного обучения, реализованы в инициативах наподобие Google Career Certificates, наглядно иллюстрируют потенциал цифровых решений для организации непрерывного профессионального развития и индивидуально комфортным для обучающихся темпе.

Выводы. Описанные технологии открывают новые горизонты для профессионального образования, позволяя улучшить его качество, доступность и удовольствие. Однако важной оговоркой является то, что для достижения реальных результатов необходим системный подход с учетом подготовки преподавателей, обеспечения технической доступности и поддержки со стороны администрации образовательных учреждений. Главная задача, стоящая сегодня перед педагогическим сообществом – научиться грамотно, критически и целесообразно использовать огромное количество разнообразных цифровых инноваций. Только при таком осмысленном и ответственном обращении с искусственным интеллектом, нейросетями, виртуальной и дополненной реальностью качество образования может быть гарантировано в условиях цифровой экономики. В результате подчеркивается важность экспериментального подхода, смелого сочетания различных методов и внедрения инноваций при создании условий для их эффективного использования, что приведет к подготовке конкурентоспособных выпускников, которые смогут успешно реализовать себя в быстро меняющемся мире и внести свой вклад в развитие общества и экономики.

Литература:

1. Барабашкина, Е.В. Педагогический кванториум как средство создания инновационного пространства / Е.В. Барабашкина, А.А. Трифанова, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74(1). – С. 26-28
2. Булаева, М.Н. Педагогические технологии и цифровые инструменты / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 1(71). – С. 184-187
3. Канатьев, П.В. Применение нейросетей в образовательном процессе среднего и высшего профессионального образования / П.В. Канатьев, О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(4). – С. 67-69
4. Петров, А.Ю. Интеграция искусственного интеллекта в систему профессионального образования / А.Ю. Петров, Н.А. Шобонов, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(4). – С. 284-287
5. Славутская, Е.В. Анализ погрешностей методов машинного обучения как основа формирования навыков их использования / Е.В. Славутская, Л.А. Славутский // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – С. 12
6. Филатова, О.Н. Цифровые помощники профессионального обучения / О.Н. Филатова, Е.В. Барабашкина, А.А. Трифанова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2023. – № 4(66). – С. 182-186
7. Шобонов, Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 85(2). – С. 288-290
8. Щеглова, А.А. AR-технология как условие развития современного образования / А.А. Щеглова, О.Н. Филатова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – Т. 3. – № S1(68). – С. 10-13

СОЗДАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА ОСНОВЕ МЕТОДИКИ ОПОРНЫХ СИГНАЛОВ В.Ф. ШАТАЛОВА

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена существующим противоречием между широким распространением цифровых инструментов в образовании и недостаточной дидактической проработанностью создаваемого с их помощью контента. В статье обосновывается необходимость возвращения к фундаментальным педагогическим технологиям, доказавшим свою эффективность, с целью их адаптации к современной информационно-образовательной среде. Объектом анализа выступает методика интенсификации обучения Виктора Федоровича Шаталова, а именно – теория и практика применения опорных сигналов как средства кодирования и структурирования учебной информации. Предметом исследования является процесс трансформации традиционных опорных конспектов в формат мультимедийных презентаций. Рассматриваются психолого-педагогические основы системы В.Ф. Шаталова, включая принципы ассоциативного свёртывания информации, укрупнения дидактических единиц и опоры на полимодальность восприятия. Выявлены недостатки типичных компьютерных презентаций, сводящихся к линейной трансляции текста, и доказывается их низкая когнитивная эффективность по сравнению с визуально-логическими моделями знания. Особое внимание уделяется методологии переноса принципов опорных сигналов в цифровую среду: предлагается пошаговый алгоритм создания слайдов, включающий логический анализ текста, символическое кодирование понятий, построение иерархических структур и разработку сценариев педагогически целесообразной анимации. Обосновывается тезис о том, что анимация в такой презентации должна выполнять не декоративную, а строго дидактическую функцию, имитируя логику развёртывания темы учителем и формируя у обучающихся операциональные схемы мышления. Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных рекомендаций для преподавателей по созданию учебных материалов, которые способствуют не механическому запоминанию, а глубокому пониманию и систематизации знаний. Делается вывод о том, что синтез классической методики В.Ф. Шаталова и современных информационно-коммуникационных технологий позволяет реализовать принципы наглядности, доступности и прочности знаний на качественно новом уровне.

Ключевые слова: опорный сигнал, В.Ф. Шаталов, презентация, методика, слайд.

Annotation. The relevance of the study is due to the existing contradiction between the widespread use of digital tools in education and the insufficient didactic elaboration of the content created with their help. The article justifies the need to return to fundamental pedagogical technologies that have proven their effectiveness, with the aim of adapting them to the modern information and educational environment. The object of analysis is Viktor Fedorovich Shatalov's method of intensifying learning, namely, the theory and practice of using reference signals as a means of encoding and structuring educational information. The subject of the study is the process of transforming traditional reference notes into multimedia presentations. The psychological and pedagogical foundations of V. F. Shatalov's system are considered, including the principles of associative information compression, enlargement of didactic units, and reliance on polymodal perception. The shortcomings of typical computer presentations, which boil down to linear text transmission, are identified, and their low cognitive effectiveness compared to visual-logical models of knowledge is proven. Particular attention is paid to the methodology of transferring the principles of reference signals to the digital environment: a step-by-step algorithm for creating slides is proposed, including logical analysis of text, symbolic coding of concepts, construction of hierarchical structures, and development of scenarios for pedagogically appropriate animation. The thesis is substantiated that animation in such a presentation should perform not a decorative but a strictly didactic function, imitating the logic of the teacher's presentation of the topic and forming operational thinking patterns in students. The practical significance of the study lies in the development of specific recommendations for teachers on the creation of teaching materials that promote not mechanical memorization, but a deep understanding and systematization of knowledge. The conclusion is that the synthesis of V. F. Shatalov's classical methodology and modern information and communication technologies allows the principles of clarity, accessibility, and durability of knowledge to be implemented at a qualitatively new level.

Key words: reference signal, V.F. Shatalov, presentation, methodology, slide.

Введение. Современная система образования находится в состоянии перманентной трансформации, вызванной стремительным развитием информационных технологий. Внедрение мультимедийных средств в образовательный процесс стало повсеместной практикой. Однако техническое оснащение аудиторий и наличие цифровых инструментов сами по себе не гарантируют повышения качества усвоения знаний. Зачастую компьютерные презентации превращаются в простую смену слайдов или электронную замену традиционного плаката, не реализуя свой дидактический потенциал в полной мере.

В этой связи особую актуальность приобретает обращение к фундаментальным педагогическим наработкам, доказавшим свою эффективность на практике. Одной из таких систем являются технологии опорных сигналов и опорных конспектов Виктора Фёдоровича Шаталова, основанные «на феномене идентификации словесного образа и текста» [3, С. 52]. Разработанные во второй половине XX века для классической меловой доски и бумажных карточек, методические приёмы Шаталова «дают возможность рационально распределить время на уроке, уменьшить его затраты на подготовку домашнего задания, увеличить работоспособность и результативность труда учителя и учащихся, создать условия для полного раскрытия творческих способностей и талантов учащихся, что способствует более глубокому изучению теоретического материала и развитию речи учащегося» [4, С. 407].

Цель данной статьи – теоретически обосновать и предложить пути практической реализации методики опорных сигналов В.Ф. Шаталова при создании современных компьютерных презентаций, что позволит перенести проверенные временем принципы обучения в цифровую образовательную среду, сохранив и преумножив их эффективность.

Изложение основного материала статьи. Методология В.Ф. Шаталова базируется на идее многократного повторения и укрупнённой подачи теоретического материала. Центральным элементом системы является опорный сигнал – ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение. С помощью опорных сигналов можно при минимальных затратах сил и времени воспроизвести по памяти в устном изложении весь материал, представленный на уроке [7, С. 33]. Это достигается за счёт соблюдения следующих ключевых принципов:

1) Структурирование информации. Весь объёмный материал (параграф, лекция) сжимается до логической структуры – опорного конспекта, где в особой графической связи представлены ключевые понятия, формулы, даты. «Главные принципы включают структурирование информации, акцент на ключевых моментах и взаимосвязях. Такой подход помогает студентам легко ориентироваться в материале, улучшая запоминание и понимание» [2, С. 29].

2) Ассоциативность и кодирование. Абстрактные понятия кодируются с помощью конкретных, часто эмоционально

окрашенных зрительных образов – смысловых печатных знаков (рисунков, стрелок, геометрических фигур, цветовых маркеров). Это активизирует не только логическую, но и образную память. «Каждый значимый (смысловой) печатный знак отражает теоретическое положение, мысль, идею, научный закон, событие или логическое следствие» [8, С. 152].

3) Моделирование. Материал подаётся не мелкими дозами, а блоками, что позволяет ученику видеть общую картину мира и связи между явлениями. «Метод Шаталова фактически представляет собой метод моделирования, т.е. изучаемая тема представляется в виде модели, структуру которой опорными сигналами задает преподаватель, а студенты ее дорабатывают самостоятельно каждый по мере изучения темы. Такой подход помогает решить проблему недостаточной мотивации студентов, а занятия дополнить интерактивными формами обучения» [6, С. 212].

4) Многократность повторения. Опорный сигнал служит опорой для воспроизведения материала сначала за учителем, потом самостоятельно, что обеспечивает переход знаний в долговременную память. «Многократное повторение позволяет усваивать материал всем ученикам, вне зависимости от их способностей и является одним из ключевых приемов в методике В.Ф. Шаталова» [1, С. 16].

Современная компьютерная презентация, созданная в программах PowerPoint, Keynote или Prezi, обладает значительно более широкими возможностями по сравнению с меловой доской или бумажным плакатом Шаталова. Однако для того, чтобы она стала не просто иллюстрацией, а именно опорным сигналом, необходимо соблюсти дидактические требования, вытекающие из шаталовской методики.

Традиционный подход к презентации как к тезисному конспекту («слайд = список маркированных пунктов») вступает в противоречие с психологией восприятия. Как показывают исследования в области когнитивистики, перегруженность текстом и линейность изложения снижают эффективность усвоения. «На сознательном уровне человек может удерживать в сфере внимания и запоминать за один раз не более 7-9 единиц знаковой информации» [5, С. 87]. В отличие от этого, презентация, построенная как цифровой опорный сигнал, должна представлять собой визуально-логическую модель знания на одном экране (или ограниченном наборе экранов). Постепенное раскрытие блоков этой модели (анимация) заменяет традиционное «рисование» сигнала учителем на доске, реализуя принцип поэтапного формирования умственных действий.

Следовательно, разработка презентации, реализующей идеи В.Ф. Шаталова, требует пересмотра традиционных подходов к дизайну слайдов. Предлагается следующий алгоритм действий:

1) Выделить из текста параграфа или лекции фундаментальное ядро знаний – ключевые понятия, законы, аксиомы, даты. Весь второстепенный, иллюстративный или пояснительный текст должен быть либо исключен, либо переведен в комментарий докладчика. Цель – уместить суть темы на один (или несколько взаимосвязанных) экранов, придерживаясь принципа «один слайд – один ключевой блок информации».

2) Перевести вербальную информацию в визуальные образы. Сигнал должен быть лаконичным, легко узнаваемым и вызывать однозначную ассоциацию. Например:

- Историческая дата может быть закодирована сочетанием цифр, напоминающих очертания события.
- Причина и следствие связываются стрелками разного цвета.
- Длинные формулировки заменяются на простые иконки (например, вопросительный знак – проблема, лампочка – идея, график – тенденция роста или падения).
- Ключевое слово выделяется уникальным шрифтом или цветом для определённой смысловой нагрузки (например, красный – важно, опасно; зелёный – хорошо, решение; синий – факт, определение).

3) Поместить в центре слайда центральное понятие (тему), от которого расходятся логические связи к второстепенным блокам. Использование инструментов вроде Smart Art или ручной графики позволяет создавать такие иерархические структуры. Пустое пространство так же важно, как и заполненное – оно не утомляет глаз и не перегружает восприятие.

4) Разработать сценарий анимации. Анимация должна выполнять не декоративную, а строго педагогическую функцию. Она имитирует процесс мышления и логику развёртывания темы учителем на доске. Не должно быть анимированных влетов ради эффекта. Поэтому допустимо и целесообразно:

- Появление элементов строго по мере объяснения (блок за блоком).
- Высвечивание логических связей (стрелок) после введения связанных понятий.
- Изменение цвета объекта для привлечения внимания.
- Сборка итоговой схемы в конце объяснения для целостного восприятия.

5) Обеспечить вариативность подачи. Цифровой формат позволяет легко адаптировать один и тот же опорный сигнал под разные этапы обучения: для первичного объяснения (полная, анимированная версия), для опроса (слайд с пропущенными элементами), для самостоятельной работы ученика (печатная версия сигнала).

Инструкция по созданию слайдов на основе методики Шаталова.

1: Подготовка содержания

- Выделить главную идею всей презентации.
- Разбить её на 3-5 ключевых блоков (логических частей). Это будут основные разделы.
- Для каждого блока выписать ключевые термины, даты, имена, формулы и т.д. – базовая информация.
- Определить логические связи между этими элементами (причина-следствие, противопоставление, этапы процесса).

2: Проектирование опорного сигнала для каждого слайда:

- Взять один блок информации.
- Превратить текст в схему. Заменить длинные предложения на ключевые слова.
- Добавить графику. Стрелки покажут направление и связи. Прямоугольники или круги объединят понятия в группы.
- Продумать цвет. Например:

Заголовок/главная тема – всегда один цвет (например, синий).

Ключевые проблемы – красный.

Решения или выводы – зелёный.

Примеры или второстепенная информация – серый:

- Создать «легенду». Условные обозначения, которые учитель объясняет на первом слайде (например: «Всё что красное – это ключевые проблемы, всё что зелёное – это решения»).

3: Техническая реализация в редакторе (Power Point, Canva, Google Slides):

- Фон: простой, белый или светлый однотонный. Желательно без узоров и градиентов, которые могут отвлекать внимание.

- Шрифты: чёткие, без засечек (Arial, Calibri, Helvetica). Важные элементы можно выделять жирным или увеличивать размер, но не курсивом.

- Композиция: можно применить нестандартное размещение блоков. Информация может идти не сверху вниз, а по кругу, зигзагом или от центра к краям – это подчеркнёт логику.

- Анимация. Может использоваться для поэтапного раскрытия информации. Например:

Сначала на слайде видна только центральная тема.

По щелчку появляются стрелки и основные блоки.

Следующий щелчок добавляет детали к каждому блоку.

Это позволяет удерживать внимание аудитории на нужном элементе в конкретный момент времени.

Пример: слайд о методике Шаталова.

Традиционный классический слайд:

Заголовок: «Методика Шаталова».

Текст: «Методика Виктора Фёдоровича Шаталова основана на использовании опорных конспектов, которые представляют собой наглядные схемы, содержащие ключевые понятия и их взаимосвязи. Данная методика способствует лучшему усвоению материала за счёт визуализации и структурирования информации...».

Слайд на основе методики Шаталова (как это должно выглядеть):

(Слайд появляется поэтапно: сначала центральный круг, затем стрелки и блоки, потом цветные иконки внутри каждого блока).

Структура всей презентации.

1. Титульный слайд: Тема + имя учителя. Минимум текста.

2. Слайд-легенда: объяснение условных обозначений (цвета, значки), которые будут использоваться. Это подготовит аудиторию.

3. Слайд-содержание: схематичная карта презентации, показывающая путь от проблемы к решению.

4. Основные слайды: Каждый слайд – это один опорный сигнал.

5. Резюме/Выводы: повторная визуализация самой главной схемы из презентации, но уже полностью раскрытая и со всеми выводами. Таким образом идёт закрепление информации.

6. Финальный слайд: контакты или главный призыв к действию. Благодарность за внимание.

Выводы. Методика опорных сигналов В.Ф. Шаталова не устарела с появлением компьютеров. Напротив, современные цифровые инструменты позволяют вновь раскрыть в полном объёме данную педагогическую технологию. Создание презентаций на основе принципов кодирования, структурирования и ассоциативной наглядности позволяет значительно повысить эффективность образовательного процесса, сделать его более осмысленным и ориентированным на глубокое понимание, а не на механическое запоминание.

Синтез методики В.Ф. Шаталова и ИКТ даёт синергетический эффект. Во-первых, обеспечивается полимодальность восприятия: ученик одновременно слышит объяснение учителя, видит логическую схему и её динамическое построение, что задействует слуховой, зрительный и кинестетический (опосредованно, через движение анимации) каналы. Во-вторых, формируется системное мышление, поскольку материал предстаёт не как разрозненные факты, а как взаимосвязанная система. В-третьих, создаются условия для индивидуализации обучения: темп подачи материала через анимацию можно регулировать, а сам опорный сигнал (его распечатку) ученик может использовать как основу для собственного пересказа, что особенно важно для детей с преобладанием зрительной памяти.

Литература:

1. Вавилова, С.М. Метод В.Ф. Шаталова – возможности использования в современном образовании / С.М. Вавилова, И.В. Ватутина, О.В. Суховеева // Педагогические и психологические основы оптимизации образовательного процесса в высшей медицинской школе: материалы науч.-практ. семинара, Воронеж, 27 февраля 2019 г. – Воронеж: Мир науки, 2019. – С. 15-18

2. Гречкин, А.В. Вклад В.Ф. Шаталова в развитие активных методов обучения / А.В. Гречкин // Образование Луганщины: теория и практика. – 2025. – № 3(44). – С. 29-31

3. Гуркова, В.С. Метод обучения по В.Ф. Шаталову / В.С. Гуркова // Научные исследования и разработки молодых ученых. – 2016. – № 9-1. – С. 50-55

4. Кондракова, С.О. Опорные сигналы В.Ф. Шаталова – средство активизации творческого подхода к учебному процессу / С.О. Кондракова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 65. – С. 404-408

5. Коханец, А.И. Техника эффективного усвоения информации в процессе чтения и слушания / А.И. Коханец // Школьные технологии. – 2015. – № 3. – С. 86-95

6. Романова, Т.И. Использование системы В.Ф. Шаталова в условиях современного образовательного процесса / Т.И. Романова // Образование. Инновации. Качество: сб. науч. тр., подготовленный по материалам V Междунар. науч.-метод. конф., Курск, 26 апреля 2023 г. – Курск: Курский государственный аграрный университет имени И.И. Иванова, 2023. – Ч. 1. – С. 212-216

7. Шаталов, В.Ф. Куда и как исчезли тройки: из опыта работы школ г. Донецка / В.Ф. Шаталов. – Москва: Педагогика, 1979. – 136 с.

8. Шаталов, В.Ф. Точка опоры / В.Ф. Шаталов. – Москва: Педагогика, 1987. – 160 с.

УДК 376.42

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

магистрант Турусова Кристина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье описана проблема развития социальной ответственности. Подчеркивается актуальность ее формирования у детей с нарушением интеллекта. Описываются компоненты социальной ответственности. Рассматриваются методики, используемые для исследования этих компонентов. Приводится программа экспериментального изучения. Описывается процедура проведения исследования. Представлены результаты изучения особенностей социально ответственного поведения у младших школьников с нарушением интеллекта. Дано сравнительное описание диагностических данных исследования социальной ответственности у детей с нарушением интеллекта и нормальным развитием. Анализируются возможные причины нарушений в развитии компонентов социальной ответственности. Описывается перспектива дальнейшей разработки данной проблемы.

Ключевые слова: социальная ответственность, социально ответственное поведение, младший школьный возраст, компоненты ответственности, нарушение интеллекта, экспериментальное изучение социальной ответственности.

Annotation. This article describes the problem of developing social responsibility. The relevance of its development in children with intellectual disabilities is emphasized. The components of social responsibility are described. The methods used to study these components are considered. A program for a definitive experiment is presented. The study procedure is described. The results of a study of the characteristics of socially responsible behavior in primary school children with intellectual disabilities are presented. A comparative description of diagnostic data from a study of social responsibility in children with intellectual disabilities and those with normal development is provided. Possible causes of developmental delays in the components of social responsibility are analyzed. Prospects for further development of this issue are described.

Key words: social responsibility, socially responsible behavior, primary school age, intellectual disabilities, components of responsibility, experimental study of social responsibility.

Введение. Одной из важнейших задач современного образования является формирование устойчивой личностной позиции ребенка по отношению к себе и обществу, осознания и исполнения требований, предъявляемых обществом и государством [2]. Формирование социальной ответственности, а вместе с тем и социально ответственного поведения является одним из основных факторов благополучного духовно-нравственного развития личности [1]. В нормативных документах, регламентирующих коррекционно-развивающую работу с детьми с нарушениями развития, поднимается тема воспитания социальной ответственности и социально ответственного поведения подрастающего поколения. Так, ФАОП НОО предписывает необходимость нравственного воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В ФАООП обучающихся с нарушением интеллекта прописано, что в результате освоения программы дети с нарушением интеллекта должны достичь развития этических чувств, проявления доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости и взаимопомощи, проявления сопереживания к чувствам других людей, что является аспектами социально ответственного поведения.

В работе Т.И. Кузьминой [3] указывается, что одним из наиболее благоприятных периодов для развития социальной ответственности является младший школьный возраст. Однако проблема формирования социально ответственного поведения младших школьников с нарушением интеллекта недостаточно разработана в исследованиях, имеющих на сегодняшний день. В исследованиях Л.С. Медниковой [5] и Ю.С. Феоктистовой [7] отмечается, что педагогическое воздействие по формированию социально ответственного поведения у младших школьников в коррекционных образовательных структурах сегодня не становится целенаправленно организованным процессом.

Социально ответственное поведение – многокомпонентное образование. Существуют разные подходы к пониманию его структуры. В данном исследовании мы основывались на концепции, предложенной Л.С. Медниковой [5] и Ю.С. Феоктистовой [7]. Авторы рассматривают социально ответственность как единство когнитивного, мотивационного, регуляционного и действенно-операционного компонентов.

Изложение основного материала статьи. Было проведено экспериментальное изучение социально ответственного поведения младших школьников с нарушением интеллекта. Исследование проводилось на базе ГКОУ «Коррекционная школа № 8» и МБОУ «Средняя школа №58» города Арзамаса Нижегородской области. В экспериментальном исследовании приняли участие 24 школьника возрастом 8-10 лет: (12 школьников с нарушением интеллекта и 12 школьников с нормальным развитием), 21 родитель (3 отца и 18 матерей), 12 педагогов. Была составлена диагностическая программа, задачами которой было выявление особенностей развития когнитивного, мотивационного, регуляционного, действенно-операционного компонента социальной ответственности в группах детей с нарушением интеллекта и нормальным развитием.

Для удобства исследование было разбито на блоки. Первый блок – изучение когнитивно-оценочного компонента социальной ответственности. Задания в этом блоке были направлены на выявление уровня понимания социальных норм, значимости социально ответственного поведения, умения давать оценку собственным поступкам, знаний о нравственных качествах и способности устанавливать причинно-следственные связи между действием и его последствием. Для этого были выбраны следующие методики: методика «Изучение самооценки ответственности», М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой, методика «Самооценка волевых качеств» М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой, анкета для педагогов «Проявление ответственности в учебной деятельности» М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой [4].

Второй блок – оценка эмоционально-мотивационного компонента. Этот блок подразумевает оценку желания проявлять социальную ответственность, самостоятельности ее проявления, выявление отношения к поручениям. Для этого была выбрана методика «Задание с пятницы на понедельник», М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой [4].

Третий блок – изучение действенно-операционного и регуляционного компонентов. Были выбраны задания, направленные на выявление самостоятельности ответственного поведения, особенностей регуляции социально ответственного поведения: методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой, опросник, направленный на выявление уровня сформированности ответственности у младших школьников

(для родителей) М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой

Проведение методик «Изучение самооценки ответственности» и «Самооценка волевых качеств» М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой позволило выяснить степень понимания у детей ответственного поведения, то, как они оценивают свою ответственность. Сопоставление результатов проведения трех методик позволило делать выводы об уровне критического отношения школьников к проявлению ответственности.

Выяснилось, что большая часть испытуемых школьников с нарушением интеллекта затрудняется в том, чтобы дать себе оценку. Поэтому требовалось разъяснение задания, пояснение, что такое ответственность. Для более полного понимания приводились примеры на персонажах мультфильмов.

По результату проведения методик выяснилось, что большая часть детей исследуемых групп, считает себя ответственными – в опроснике выбирают первое утверждение «Я очень ответственный» и ставят себя на первую ступень «Лесенки самооценки». В группе детей с нормальным развитием высоко себя оценили 58,3%, в группе детей с нарушением интеллекта – 50%.

Дети с нарушением интеллекта объясняли свой ответ короткими утверждениями по типу «хорошо учусь», «я дежурю» – большая часть ответов связана с межличностными отношениями или учебой, трудом и поведением.

Дети с нормальным развитием давали более развернутые ответы, чаще говорили полными предложениями. «Я делаю домашние дела сам», «я всегда убираю за собой» – большая часть ответов связана с отношением ребенка к себе.

Ответ «Я ответственный, но не всегда» давали 33,3% испытуемых в обеих группах. Дети с нарушением интеллекта прокомментировали такой ответ следующими объяснениями: «не всегда делаю домашку», «не всегда помогаю маме», «иногда что-то забываю». Их ответы краткие и чаще относятся к учебной деятельности, к труду, отношениям со взрослыми. В группе с нормальным развитием дети отвечали, руководствуясь отношением к собственным поступкам и себе: «я не всегда ответственный, потому что не всегда делаю, что мне говорят, потому что мне не хочется», «забываю, что что-то пообещал».

Ответ «Я не очень ответственный» дали 16% испытуемых группы с нарушением интеллекта, в группе с нормальным развитием – 8%. В группе детей с нарушением интеллекта школьники поясняли свой ответ так: «я нехорошо себя веду», «я много балуюсь» и так далее – в ответах дети давали оценку ответственности по отношению к себе. В группе нормально развивающихся детей были ответы, связанные с отношением к себе и другим: «я отвлекаюсь, мне сложно слушать учителя», «иногда я забываю учить уроки».

Ответ «я безответственный» дали 8% испытуемых с нарушением интеллекта. Объяснения были следующими: «плохо учусь», «расстраиваю родителей», «я глупый» – дети оценивают ответственность по отношению к себе и родителям, а также через призму утверждений, услышанных в свой адрес.

Экспертная оценка показала, что большая часть детей с нарушением интеллекта редко проявляют ответственность самостоятельно. По мнению педагогов, 58% детей группы с нарушением интеллекта проявляют ответственность по просьбе – им требуется внешний стимул и контроль. В то время как большая часть детей, наоборот, считает себя достаточно ответственными. Педагоги отнесли к не проявляющим ответственность 16,6% испытуемых, тогда как по оценке самих детей, безответственных меньше – 8,3%.

В группе с нормальным развитием ответы детей и оценка педагогов более схожи, однако и здесь есть расхождения. По мнению педагогов систематически ответственность проявляют 33,3%, сами дети считают, что 58,3%. Экспертная оценка свидетельствует о том, что 16,6% редко проявляет ответственность, по оценке самих детей – 8,3%.

Сравнительный анализ результатов исследования по трем методикам свидетельствует о том, что младшие школьники с нарушением интеллекта недостаточно критичны к себе. Большая часть группы школьников с нарушением интеллекта оценивает себя неадекватно, имеет завышенную самооценку. Это может быть связано с особенностями мышления (трудности анализа собственных поступков). Обследуемые не всегда понимают феномен ответственности, в их представлении ответственность чаще связывается с учебной и трудовой деятельностью, отношением к себе и другим. Свой выбор комментируют неразвернутыми предложениями, что связано с ограниченным словарным запасом и недостаточными, неточными знаниями.

Среди школьников с нормальным развитием так же есть дети, не критичные к себе, в частности недостаточно адекватно оценивающие проявление своей ответственности. Представления нормально развивающихся школьников схожи с представлениями их сверстников с нарушением интеллекта. В своих ответах они так же связывают ответственность с отношениями с окружающими, отношением к себе, с учебой. Однако у них более полные представления о феномене ответственности.

Для оценки эмоционально-мотивационного компонента использовалась методика «Задание с пятницы на понедельник», М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой. С ее помощью удалось выявить и оценить желание проявлять социальную ответственность, ее самостоятельность и отношение к поручениям.

В пятницу детям было поручено сделать задание: они должны были принести к понедельнику рисунки сказочных животных для выставки. При этом не акцентировалось внимание на том, что это задание нужно записать в дневник. Задание заинтересовало детей, они задавали уточняющие вопросы.

В срок выполнили задание 25% детей группы с нарушением интеллекта и 16,6% группы с нормальным развитием. Эти школьники осознают важность поручения, для них выполнение заданий является значимым. Делают они их самостоятельно, без напоминаний.

Большая часть детей с нарушением интеллекта, не выполнивших задание в понедельник, не демонстрировали ярких эмоциональных реакций. Отсутствие рисунка объясняли следующим образом: «я забыл», «не успел», «помогал маме», «никто не напомнил». Однако были и те, кто расстроился и пообещал принести рисунок на следующий день. Нормально развивающиеся школьники реагировали более эмоционально, огорчались, переживали, искали способы исправить ситуацию: «может я тогда завтра принесу». Но были и те, кто отреагировал спокойно или отстраненно: «думал, не обязательно».

Количество детей группы с нормальным развитием, принесших рисунок на следующий день увеличивается – 33,4%. Среди детей с нарушением интеллекта, наоборот, уменьшается – на следующий день принесли 8% испытуемых.

Большая часть детей обеих групп не выполнила задание вообще: 67% испытуемых группы с нарушением интеллекта и 50% группы с нормальным развитием. Это свидетельствует о недостаточном уровне эмоционально-мотивационного компонента у детей обследуемых групп. Самостоятельное ответственное поведение недостаточно проявляется, отношение к поручениям чаще неответственное. Особенно это проявляется у детей из группы с нарушением интеллекта. Они реже проявляют желание исправить ситуацию, в гораздо меньшей степени демонстрируют эмоциональные реакции, склонны возлагать ответственность на внешние обстоятельства, оправдываться несущественными причинами. Также такие результаты могут быть связаны с особенностями мнестической деятельности детей с нарушением интеллекта.

Однако самостоятельное ответственное поведение недостаточно развито и в группе детей с нормальным развитием.

Большая часть обследуемых так и не выполнила задание. Не у всех школьников возникло желание исправить ситуацию, не у всех отмечались выраженные эмоциональные реакции. То есть у части школьников с нормальным развитием так же есть нарушения и в эмоциональном, и в мотивационном компоненте социальной ответственности.

Для изучения действенно-операционного и регуляционного компонентов с родителями детей, участвующих в эксперименте, был проведен опросник, направленный на выявление уровня сформированности ответственности у младших школьников М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой. Также для школьников использовалась методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой. С их помощью удалось определить степень развития ответственности и особенности ее проявления у школьников по оценке их родителей, характер личной ответственности и ее направленности.

Родителям предъявлялись опросники, в которых предлагалось оценить уровень ответственности и особенности его проявления у их детей. В опроснике представлены утверждения, с которыми можно полностью или частично согласиться или не согласиться, отметив соответствующую цифру от 0 до 3.

У 25% школьников с нормальным развитием и у 33,4% школьников с нарушением интеллекта, по мнению родителей, отмечается допороговый уровень ответственности. Это значит, что дети крайне редко проявляют или не проявляют вовсе ответственности, инициативности в выполнении каких-либо заданий. Для выполнения требуется внешний стимул в виде напоминаний, а также зачастую необходим внешний контроль. С любимого дела детям переключиться крайне трудно, дела откладываются на потом, а потом и вовсе не делаются. Эмоциональная реакция в виде чувства вины не возникает.

Пороговый уровень ответственности отмечается у 33,3% в группе с нормальным развитием и у 50% в группе школьников с нарушением интеллекта. Дети на этом уровне не всегда бережно относятся к своим вещам, правила выполняют не все. Эмоциональные реакции на ситуации успеха и неудачи присутствуют, однако довольно поверхностные. Свойственно перекладывать вину на других или обстоятельства. Для выполнения заданий требуется напоминание и контроль со стороны взрослых.

Уровень неустойчивой ответственности отмечается у 16,6% детей с нарушением интеллекта и у 33,3% в группе школьников с нормальным развитием. Эти дети чаще проявляют ответственность. Однако, для достижения результата требуется стимуляция в виде поощрения со стороны взрослых. Эмоциональные реакции еще более выражены: дети переживают за успешность выполнения поручений, радуются, когда получается, бурно негативно реагируют в ситуации неудачи. Не систематичны и избирательны бытовые навыки.

Устойчивый уровень ответственности отмечается только у детей с нормальным развитием. Только 8,4% детей этой группы систематически проявляют все предложенные в опроснике характеристики. Дети инициативны в выполнении домашних дел, могут оторваться от интересных занятий в пользу исполнения поручений, могут самостоятельно выполнить школьные задания, без напоминания и контроля. При невыполнении испытывают чувство вины. Могут дать объяснение, почему не смогли сделать.

Часть родителей детей из обеих групп затруднились в ответе. Это может свидетельствовать о недостаточном понимании значимости развития ответственности у детей, формальном отношении к опросу.

Проведение методики решения воображаемых экспериментальных ситуаций М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой подразумевало предъявление школьникам десяти ситуаций, связанных с школьной жизнью. В них ребенку предлагается представить, что он не выполнил какие-либо поручения учителя или нарушил правила и ответить на вопрос, что могло стать причиной такого поведения. Причины делятся на объективные и субъективные.

Большая часть школьников обеих групп набрала от 0 до 5 баллов по данной методике. Дети выбирали субъективные причины, объясняющие поведение в той или иной ситуации: «я забыл тетрадку дома, потому что мама переложила ее в другое место». В группе детей с нарушением интеллекта такие и подобные ответы давали 83,4% обучающихся. В группе с нормальным развитием – 66,6%. Такой результат свидетельствует о преобладании внешнего локуса контроля. Школьники возлагают ответственность на обстоятельства – низкий уровень ответственности, перекладывание ее на других.

От 6 до 10 баллов набрали меньшее число опрошенных. В группе с нарушением интеллекта – 16,6%, в группе с нормальным развитием – 33,4%. Эти обучающиеся имеют интернальную направленность ответственности. Они берут на себя ответственности и считают, что подкрепление зависит от них самих. Что свидетельствует о более высоком уровне развития ответственности. В таком случае поведение будет регулироваться внутренними установками, а не внешними факторами – санкциями.

Результаты проведения двух методик свидетельствуют о недостаточном развитии действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности. Особенно это касается группы с нарушением интеллекта. Они редко проявляют или не проявляют ответственности вовсе, им свойственно отсутствие инициативности в выполнении каких-либо заданий. Для выполнения требуется внешний стимул в виде напоминаний, а необходим контроль, не всегда бережно относятся к своим вещам, правила выполняют не все, перекладывают вину на других. У школьников с нарушением интеллекта это может быть объяснено особенностями волевой сферы: неспособность к волевому усилию, низкий уровень инициативности.

Однако в группе школьников с нормальным развитием так же отмечаются нарушения изучаемых компонентов. Большая часть из них имеет экстернальную направленность ответственности, они винят в происходящем обстоятельства, других людей. Оценка со стороны родителей также свидетельствует о недостаточном развитии ответственности испытуемых: большинство находятся на пороговом и допороговом уровне развития действенно-операционного и регуляционного компонентов. У школьников с нормальным развитием это может быть связано с особенностями семейного воспитания и недостатками организации процесса социализации в образовательном учреждении.

Выводы. Проведенное исследование позволило сделать вывод о недостаточном развитии социальной ответственности у испытуемых обеих групп. И дети с нарушением интеллекта, и их нормально развивающиеся сверстники имеют недостаточный уровень критического отношения к проявлению ответственности. У школьников с нарушением интеллекта это связано с спецификой мышления, в то время как у школьников с нормальным интеллектом с особенностями воспитания. Самостоятельное ответственное поведение недостаточно проявляется в обеих группах. При этом у детей с нарушением интеллекта реже, чем у детей с нормальным развитием, возникают эмоциональные реакции, желание исправить ситуацию, они чаще оправдываются несущественными причинами. Такие результаты связаны с особенностями мнестической деятельности детей с нарушением интеллекта. В обеих группах у школьников снижена инициативность в выполнении заданий. У школьников с нарушением интеллекта это объясняется особенностями волевой сферы, а у школьников с нормальным развитием связано с особенностями семейного воспитания и недостатками организации процесса социализации.

Полученные данные легли в основу разработки коррекционно-развивающей программы, нацеленной на развитие социально ответственного поведения младших школьников с нарушением интеллекта. Анализ представленных в статье данных позволил сделать вывод о необходимости работы по трем направлениям (работа с детьми, с семьей и с педагогами

ребенка), о важности включения в программу планомерного и поэтапного формирования всех исследуемых компонентов. При этом наибольшего внимания со стороны учителя-дефектолога требует формирование действенно-операционного и регуляционного компонентов, нарушение которых связано с особенностями мышления школьников с нарушением интеллекта, недостаточным пониманием феномена ответственности и неточными знаниями, ограниченным словарным запасом.

Литература:

1. Белов, А.В. Социальная ответственность: содержание и механизм реализации: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Белов Алексей Вячеславович. – Волгоград, 2011. – 25 с.
2. Кашапова, Г.И. Ответственность как социально-психологический феномен и уровни ее развития / Г.И. Кашапова // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 1(91). – С. 110-116
3. Кузьмина, Т.И. Диагностика Я-социального у младших школьников с интеллектуальными нарушениями / Т.И. Кузьмина // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 4(29). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1044> (дата обращения: 25.03.2026)
4. Матюхина, М.В. К изучению ответственности как свойства целостной личности школьника / М.В. Матюхина, С.Г. Ярикова // Теоретико-методологические основы учебно-воспитательного процесса в школе и вузе. – Волгоград, 1984. – С. 115-129
5. Медникова, Л.С. Формирование социальной ответственности и социально ответственного поведения у младших умственно отсталых школьников. Сообщение 1 / Л.С. Медникова, Ю.С. Феоктистова // Дефектология. – 2022. – № 4. – С. 14-19
6. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Москва: ЛИБРИКОМ, 2010. – 248 с.
7. Феоктистова, Ю.С. Формирование социальной ответственности и социально ответственного поведения у младших умственно отсталых школьников. Сообщение 2 / Ю.С. Феоктистова, Л.С. Медникова // Дефектология. – 2022. – № 5. – С. 17-26

Педагогика

УДК 37.04

кандидат педагогических наук, доцент Кожурова Алина Алексеевна

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

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНТРОЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ УСТРАНЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается анализ результатов диагностики математических трудностей у младших школьников во 2 классе. Целью исследования является оценка эффективности на практике контрольной рефлексивной деятельности как условие устранения трудностей в изучении математики у младших школьников. Опытнo-практическая работа проводилась среди 2 классов в количестве 9 обучающихся. Для диагностики проводится контрольная работа, включающая пять заданий, каждое из которых соотносено с ключевыми разделами начального курса математики и блоками регулятивных действий. В работе дается акцент на одно задание – анализ трудностей в решении текстовых задач на нахождение суммы. Задание проверяло детей по следующим критериям: понимание текста задачи, умение выделять условие и вопрос; установление связей между величинами; определение количества действий и выбор соответствующих арифметических операций; умение довести решение до ответа и проверить его по условию. Описываются разработки индивидуальных учебных маршрутов обучающихся, основанные на организации контрольно-рефлексивной деятельности. Практическая значимость статьи заключается в том, что характеристики и нюансы разработанных индивидуальных учебных маршрутов по развитию контрольно-рефлексивной деятельности учащихся могут быть успешно использованы в работе учителей начальных классов для преодоления трудностей в обучении математике и повышения качества образовательного процесса.

Ключевые слова: контрольно-рефлексивная деятельность, младший школьник, устранение трудностей, математика, задачи.

Annotation. The article examines the analysis of the results of the diagnosis of mathematical difficulties in elementary school students in the 2nd grade. The aim of the study is to evaluate the effectiveness of control reflexive activity in practice as a condition for eliminating difficulties in learning mathematics among younger schoolchildren. The experimental and practical work was carried out among 2 classes of 9 students. For diagnosis, a control work is carried out, which includes five tasks, each of which is correlated with key sections of the initial mathematics course and blocks of regulatory actions. The paper focuses on one task – the analysis of difficulties in solving text problems to find the sum. The task tested the children according to the following criteria: understanding the text of the problem, the ability to identify a condition and a question; establishing relationships between quantities; determining the number of actions and selecting appropriate arithmetic operations; the ability to bring the solution to the answer and check it according to the condition. The article describes the development of individual learning routes for students based on the organization of control and reflexive activities. The practical significance of the article lies in the fact that the characteristics and nuances of the developed individual educational routes for the development of control and reflexive activity of students can be successfully used in the work of primary school teachers to overcome difficulties in teaching mathematics and improve the quality of the educational process.

Key words: control and reflexive activity, primary school student, elimination of difficulties, mathematics, tasks.

Введение. Особое значение в контексте преодоления математических трудностей приобретает формирование контрольно-рефлексивной деятельности, которая выделяется как эффективный инструмент, поскольку, помимо выявления проблем в знаниях и умениях ученика, непосредственно способствует их устранению в процессе обучения. Это обусловлено тем, что контрольно-рефлексивная деятельность включает в себя не только систему контроля за знаниями и навыками учащихся, но и важный элемент – рефлексия, то есть осмысление полученной информации, анализ допущенных ошибок и поиск путей их исправления.

Сложившаяся образовательная практика демонстрирует недостаточную эффективность традиционных подходов к преодолению этих трудностей, которые часто ограничиваются механическим повторением и дополнительными занятиями без учета индивидуальных особенностей учащихся. В этой связи особую актуальность приобретает разработка индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющих адресно работать с конкретными проблемами каждого ребенка.

Особую теоретическую и практическую значимость в данном контексте приобретает рефлексивно-деятельностный подход В.К. Зарецкого, в частности его концепция перехода «от научения к переучению» [5]. Согласно этой концепции, эффективная коррекция устойчивых трудностей требует не просто дополнительного объяснения материала, а организации специальной работы по перестройке сложившихся у ребенка неэффективных способов учебной деятельности. Такой подход предполагает целенаправленное формирование у учащихся способности к рефлексии собственных учебных действий, выявлению причин ошибок и построению новых стратегий решения учебных задач.

Методологическую основу исследования составляют: деятельностный подход в обучении (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) [1; 3; 9]; теория когнитивного развития (Ж. Пиаже) [7]; теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) [2]; теория рефлексивно-деятельностного подхода (В.К. Зарецкий, А.М. Гилязов) [5] исследования в области развития рефлексии и саморегуляции (А.З. Зак, Г.А. Цукерман) [4; 8]; работы по методике преподавания математики в начальной школе (М.И. Моро, Н.Б. Истомина) [6].

Изложение основного материала статьи. Целью исследования является оценка эффективности на практике контрольной рефлексивной деятельности как условия устранения трудностей в изучении математики у младших школьников.

Опытно-практическая работа проводилась на базе МБОУ «Болугурская СОШ имени Е.Е. Пахомова» Амгинского улуса РС (Я) среди 2 классов в количестве 9 обучающихся. Для диагностики была составлена контрольная работа, включающая пять заданий, каждое из которых соотнесено с ключевыми разделами начального курса математики и блоками регулятивных действий. Мы остановимся на решениях текстовых задач на нахождение суммы. Задание проверяло детей по следующим критериям:

- понимание текста задачи, умение выделять условие и вопрос;
- установление связей между величинами;
- определение количества действий и выбор соответствующих арифметических операций;
- умение довести решение до ответа и проверить его по условию.

С точки зрения контрольно-рефлексивной деятельности здесь диагностировались: осмысление задачи, планирование последовательности действий, контроль за полнотой решения.

Это задание с задачей оказалось наиболее сложным для детей. Полностью и правильно задачу решил только один ученик – (11,1% от общего числа учащихся). Остальные восемь школьников ограничились нахождением массы предмета и не выполнили второе действие по нахождению общего количества предметов. Один испытуемый не приступил к выполнению задачи.

Типичной ошибкой является непонимание структуры составной задачи и отсутствие планирования: дети фиксируют только первый, наиболее очевидный шаг и не соотносят полученный ответ с вопросом задачи. С точки зрения контрольно-рефлексивной деятельности можно говорить о слабом осознании учебной задачи и недостаточном контроле за полнотой решения.

Проведенная диагностика показала, что учащиеся в целом овладели основными вычислительными приёмами и элементарными геометрическими представлениями, однако уровень сформированности математических действий носит неравномерный характер. Наиболее выраженные трудности связаны с:

- решением составных текстовых задач (88,9 % учащихся не довели решение до конца);
- выполнением сложения и вычитания с переходом через десяток (нарушение алгоритма, ошибки переноса и заёма);
- соблюдением порядка действий и контролем за полнотой выполнения задания;
- сравнением именованных чисел и переводом единиц длины;
- доведением до конца геометрического задания и связью чертежа с арифметическими действиями.

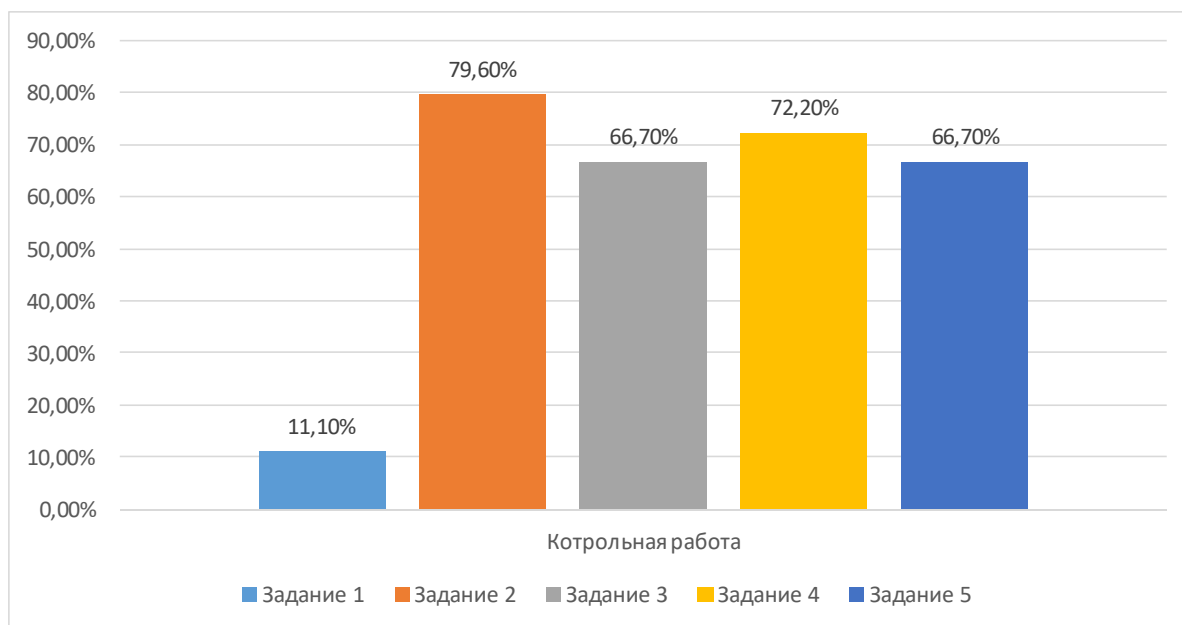


Рисунок 1. Результаты диагностики по заданиям

Характер обнаруженных ошибок позволяет заключить, что трудности носят не только предметный, но и ярко выраженный регулятивный характер: у значительной части детей слабо развиты умения понимать учебную задачу, планировать решение, осуществлять пооперационный самоконтроль, анализировать и исправлять ошибки.

Результаты диагностики показали, что математические трудности у второклассников носят неоднородный характер: при относительно сформированных вычислительных навыках у большинства учащихся наблюдаются выраженные регулятивные дефициты. Ученики затрудняются в удержании учебной задачи, не доводят решение до конца, не используют

самопроверку, не могут объяснить причину ошибки. Данные особенности обусловили необходимость перехода от фронтальной коррекции к построению индивидуальных учебных маршрутов (ИУМ), центральным звеном которых стала контрольно-рефлексивная деятельность.

Полученные результаты определили следующие направления работы: разработку системы заданий и индивидуальных учебных маршрутов, нацеленных на развитие контрольно-рефлексивной деятельности и коррекцию выявленных математических трудностей у учащихся 2 класса.

Целью разработки ИУМ являлось создание адресной системы педагогической поддержки, обеспечивающей:

- устранение специфических для каждого ученика математических трудностей;
- формирование умений самоконтроля, самоанализа и коррекции собственных действий;
- развитие оценочной самостоятельности и осознанного отношения к учебной работе.

Логика построения ИУМ включала несколько этапов:

1. Анализ диагностических данных: фиксация «профиля» ошибок каждого ученика, определение ведущего типа затруднений (предметный пробел или несформированность регуляции).

2. Постановка индивидуальной цели: формулировка цели на языке ученика («Я научусь...», «Моя цель»), что обеспечивало принятие задачи и повышение мотивации.

3. Отбор содержания и форм работы: разработка блоков заданий, направленных на отработку конкретных умений, с обязательным включением контрольно-рефлексивных действий.

4. Создание инструментов самоконтроля и самооценки: алгоритмические памятки, чек-листы, «путеводители» по решению задач, графические шкалы успеха.

5. Организация рефлексии: система вопросов после выполнения заданий, позволяющая ученику осмыслить способ действия и зафиксировать собственное продвижение.

Всего было разработано 9 индивидуальных маршрутов (9 детей с математическими трудностями). В зависимости от выявленных трудностей они объединялись вокруг нескольких типовых проблемных полей:

- решение составных текстовых задач (несформированность планирования, «выпадение» второго действия);
- сложение и вычитание двузначных чисел с переходом через десяток (нарушение алгоритма, отсутствие пооперационного контроля);
- порядок действий в выражениях (неудержание алгоритма, пропуск шагов);
- сравнение именованных чисел (непонимание соотношения единиц длины);
- геометрические построения (связь чертежа и вычисления).

Рассмотрим содержательные особенности ИУМ на примере нескольких учащихся, отражающих разные типы затруднений.

1. ИУМ для учащихся с доминирующими регулятивными трудностями.

Для данной группы характерно следующее: предметные знания в целом сформированы, однако задания выполняются не полностью, отсутствует привычка проверять себя, дети не видят границы между выполненным и требуемым. В ответах – пропуск действий, незавершённые примеры, отсутствие ответа. Целевой блок таких маршрутов формулировался как: «Я научусь решать задачу до конца», «Проверять каждый шаг». Содержательное наполнение: Блок «Задачи с путеводителем». Представляет собой алгоритм работы над задачей, разбитый на микрошаги: прочитай → выдели, что известно и что нужно найти → определи количество действий → реши каждое действие по порядку → запиши ответ. «Путеводитель» включал не только вербальные инструкции, но и графические схемы (рисунки, краткие записи). Например, для двух девочек была предложена пошаговая визуализация условия задачи с помощью значков и скобок, что позволило материализовать процесс планирования.

Инструментом самоорганизации стали чек-листы. Например, чек-лист для задачи содержал пункты: «Я прочитал задачу», «Я выделил условие и вопрос», «Я понял количество действий», «Я записал ответ с обозначением», «Я проверил, подходит ли ответ к вопросу». Работа с чек-листом превращала контроль из внешней функции учителя во внутреннее действие ученика.

2. ИУМ для учащихся с трудностями в освоении алгоритмов и правил. У этих детей наряду с регулятивными проблемами наблюдались устойчивые ошибки в применении правил: порядок действий, перевод единиц, вычитание с переходом через десяток. Целевой блок включал не только завершённости работы, но и освоение конкретного способа.

3. ИУМ для учащегося с низкой мотивацией и избеганием сложных заданий. Диагностика показала, что ученик успешно справляется с примерами, но полностью игнорирует задачи, сравнение величин и геометрию. Психологически это проявлялось как страх перед «длинными» заданиями и отказ от их выполнения. Цель ИУМ была сформулирована иначе: «Я научусь пробовать всё подряд: задачи, сравнения, геометрию – всю математику!». Блоки заданий были минимизированы по объёму, но обязательно к выполнению. Особый акцент сделан на положительное подкрепление даже частичного продвижения. Важным компонентом стала совместная рефлексия: после выполнения каждого блока ученик отвечал на вопросы: «Что сегодня было самым интересным?», «Что было самым трудным?», «Чему я научился?». Это позволило постепенно снизить тревожность и сформировать положительное отношение к учебному труду.

Общими структурными элементами всех ИУМ выступали:

- визуализированная цель («Моя цель»), размещённая на первой странице маршрута и сформулированная от первого лица;
- блочно-модульная структура: каждый блок посвящён одной учебной трудности и включает теоретическую опору (алгоритм, памятку, образец), тренировочные задания и средства самоконтроля.

Инструменты контрольно-рефлексивной деятельности: пошаговые алгоритмы (развёрнутая ориентировочная основа действия), чек-листы (списки операций для самопроверки), графические шкалы «Мои успехи»: ученик отмечал на вертикальной оси (от 0 до 3) уровень освоения каждого блока, соединяя точки – так создавалась наглядная траектория прогресса, рефлексивные мини-опросники (3-4 вопроса после блока или всего маршрута).

Принцип постепенной передачи контроля: на начальных этапах алгоритм предъявлялся максимально развёрнуто, каждый шаг сопровождался значком-действием; по мере освоения часть шагов сворачивалась, и ученик переходил к самостоятельному применению памятки без визуальной опоры.

В работе с обучающимися использовался метод «социальных историй». Каждое задание предлагалось в форме небольшой наглядной ситуации (истории), которая поэтапно разыгрывалась и проговаривалась вместе с ребёнком. Выполнение шло строго по алгоритму, с опорой на поэтапные инструкции и наглядные рисунки, что облегчало понимание смысла задания, помогало удерживать последовательность действий и способствовало формированию контрольно-рефлексивных умений.

Реализация ИУМ осуществлялась в течении 4 недель в рамках урочной и внеурочной деятельности. Работа строилась следующим образом: проводились индивидуальные, парные и групповые занятия с последующей самостоятельной отработкой материала. После каждого занятия с обучающимися, на котором происходило повторение и разбор сложных

тем. Каждому ученику предлагался набор заданий, специально подобранных в соответствии с его актуальными трудностями (арифметические действия, решение текстовых задач, сравнение величин, построение ломаных линий и т.п.).

Таким образом, ученик не просто «доделывал» задания, а учился опираться на внешние опоры контроля и постепенно осваивал пооперационный самоконтроль: сверял свои действия с алгоритмом, отмечал выполненные шаги, проверял полученный результат.

Важным элементом организации этих заданий было предоставление права выбора объема работы. Набор упражнений предлагался в избыточном количестве (несколько примеров, задач, заданий на построение и сравнение), но ребёнок мог сам решить, сколько он готов выполнить в данный момент: от одного задания до нескольких. Такая возможность выбора соответствовала задачам формирования учебной самостоятельности и внутренней мотивации: ребёнок учился планировать свои усилия, соотносить объём работы со своими силами и состоянием, брать на себя ответственность за результат.

Анализ процесса реализации показал, что первоначально учащиеся испытывали затруднения при работе с развёрнутыми алгоритмами, стремились выполнять задание «по памяти», пропуская шаги. Однако после 2-3 недель систематического использования чек-листов и памяток у большинства детей сформировалась привычка обращаться к опоре, а затем – потребность в самопроверке. Наиболее значимые изменения произошли в группе учащихся с регуляторными дефицитами: перестали «терять» действия в задачах, научились фиксировать промежуточные результаты.

Выводы. Таким образом, разработанные индивидуальные учебные маршруты представляют собой практическую реализацию контрольно-рефлексивного подхода. Их ключевая особенность заключается не в механическом увеличении количества тренировочных упражнений, а в перестройке способа учебной работы: ученик осваивает позицию контролёра и критически оценивает собственные действия, учится видеть границу между знанием и незнанием, приобретает опыт самостоятельного осознанного преодоления затруднения.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 323 с.
2. Гальперин, П.Я. Психология формирования понятий и умственных действий / П.Я. Гальперин. – Москва, 1966. – 20 с.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: Интор, 1996. – 541 с.
4. Зак, А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А.З. Зак. – Москва: Педагогика, 1984. – 152 с.
5. Зарецкий, В.К. К развитию через шахматы: рефлексивно-деятельностный подход: метод. пособие по ведению занятий в начальной школе / под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. – Москва: Райхль, 2016. – 94 с.
6. Истомина-Кастровская, Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: практикум: учеб. пособие / Н.Б. Истомина-Кастровская, Ю.С. Заяц. – Москва: Инфра-М, 2021. – 195 с.
7. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Москва: Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
8. Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68-81
9. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – Москва: Знание, 1997. – 63 с.

Педагогика

УДК 376, 3

доктор психологических наук, доцент Кондратьева Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

логопед Тетерина Ольга Анатольевна

Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт скорой помощи имени И.И. Джанелидзе (г. Санкт-Петербург)

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ АКАЛЬКУЛИИ У ЛИЦ С АФАЗИЕЙ

Аннотация. В статье предлагается анализ текущего уровня изученности феномена «афазии» и «акалькулии» отечественными и зарубежными исследователями. Обращается внимание на то, что теория локализации функций в головном мозге прошла сложный этап развития. Рассматриваются исследования, направленные на выявление предпосылок для более глубокого изучения данных расстройств. Аналитическое исследование позволило сделать вывод о том, что вопросы диагностики и коррекции акалькулии у лиц с афазиями остаются недостаточно изученными областями в коррекционной педагогике. Это подтверждается ограниченным количеством исследований, сосредоточенных преимущественно на нейроанатомической локализации нарушений, приводящих к дефициту счетных операций. В статье подчеркивается необходимость ранней диагностики нарушений счета у пациентов с общим нарушением мозгового кровообращения (ОНМК) в рамках комплексной коррекции афазий. Это является основой для разработки эффективных обучающих и коррекционных задач. Отмечается необходимость учета того, что центральное место в коррекционной работе должно отводиться целеполаганию, интегрированному в медико-педагогическую деятельность, направленную на мотивацию пациента к полному восстановлению утраченной функции. В выводах отмечается необходимость дальнейшего исследования, целью которого является разработка методики диагностики данного нарушения и определение направлений психолого-педагогической работы, направленной на коррекцию акалькулии у лиц с афазией.

Ключевые слова: акалькулия; афазия; диагностика и коррекция акалькулии; медико-педагогическая деятельность; счетные операции; математическая деятельность.

Annotation. This article analyzes the current state of research on the phenomena of aphasia and acalculia by Russian and international researchers. It emphasizes that the theory of brain localization has undergone a complex developmental stage. Research aimed at identifying the prerequisites for a more in-depth study of these disorders is reviewed. This analytical study leads to the conclusion that the diagnosis and correction of acalculia in individuals with aphasia remain understudied areas in special education. This is supported by the limited number of studies focused primarily on the neuroanatomical localization of disorders leading to deficits in counting operations. The article emphasizes the need for early diagnosis of counting disorders in patients with general cerebrovascular accident (CVA) as part of comprehensive aphasia correction. This provides the basis for the development of effective educational and remedial tasks. The need to consider the centrality of goal-setting in remedial work, integrated into medical and educational activities aimed at motivating the patient to fully restore the lost function, is emphasized. The conclusions highlight the need for further research aimed at developing a diagnostic method for this disorder and identifying areas of psychological and educational work aimed at correcting acalculia in individuals with aphasia.

Key words: acalculia; aphasia; diagnosis and correction of acalculia; medical and educational activities; counting operations; mathematical activity.

Введение. Основная проблема исследования заключается в недостаточной освещенности особенностей акалькулии у лиц с афазиями, что затрудняет как топическую диагностику, так и выбор адекватных коррекционных психолого-педагогических мероприятий. Актуальность данного исследования продиктована повсеместным распространением в медицинских организациях пациентоориентированной парадигмы, призывающей логопедов к активному вовлечению пациентов в процесс восстановления через обучение.

Неинфекционные хронические заболевания, особенно болезни нервной системы (включая инсульты), являются основной причиной смертности взрослого населения России. Инсульты ежегодно поражают около 450 000 россиян, занимая второе место по причине смертности. Значительная часть среди выживших пациентов нуждается в помощи, испытывает трудности с передвижением и речью, и лишь небольшой процент пациентов считается условно здоровыми. При этом, наряду с двигательными и речевыми нарушениями, остаются малоизученными нарушения математических представлений, объединенные понятием "акалькулия". Несмотря на широкий охват темы счетных операций в научно-педагогической литературе, отсутствуют работы, посвященные коррекционной работе с данными пациентами.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы задачи: 1) провести анализ научной медицинской, психолого-педагогической литературы, раскрывающей проблемы изучения афазии и акалькулии; 2) выявить возможности диагностики акалькулии у лиц с афазиями; 3) определить перспективы исследования. Методы исследования: анализ научной психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме акалькулии у лиц с афазией с целью определения возможности проведения ранней диагностики; метод систематизации представленных диагностических методик, направленных на выявление нарушений математической деятельности у лиц с афазией.

Теоретическая база исследования определяется, с одной стороны, изучением акалькулии, проявляющейся у лиц с афазией, а с другой – обобщением научной информации в области используемых в педагогической и коррекционной работе с лицами с афазией технологий диагностики и коррекции акалькулии. Отечественные и зарубежные учёные обращались к проблеме акалькулии у лиц с афазией с разных позиций: причины возникновения, медицинское сопровождение, организация психолого-педагогической поддержки и сопровождения, методические аспекты коррекции акалькулии [1; 2; 3; 9; 10; 17]. В свете нашего исследования отдельного внимания заслуживают работы, посвящённые коррекции акалькулии у лиц с органическими поражениями коры головного мозга [1; 3; 9; 10; 17] и исследования, посвящённые профилактике и коррекции дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и школьного возраста [8; 12; 13; 18].

Теоретическая значимость статьи состоит в обосновании необходимости разработки технологии диагностики и педагогической модели восстановления счетных операций у лиц с ОНМК в процессе коррекции афазий, с учетом, что ключевым элементом коррекционной психолого-педагогической модели будет являться целеполагание, интегрированное в медико-педагогическую деятельность, направленную на формирование у пациента мотивации к полному восстановлению утраченной функции. Практическая значимость: результаты анализа литературы систематизируют сведения об акалькулии у лиц с афазией, которые имеют научно-практическую ценность для разработки и апробации комплекса диагностических методик, оценки степени выраженности акалькулии при ОНМК, постановки обучающих и коррекционных целей, проектирования и внедрения педагогической модели восстановления счетных операций у пациентов с афазиями.

Изложение основного материала статьи. Неврологические заболевания, затрагивающие когнитивные функции, не претерпели существенных изменений на протяжении человеческой истории [11]. Исследования И.А. Сикорского, В.И. Селиверстова, А.В. Безлюдовой подтверждают, что нарушения речи были известны и изучались с древних времен. Уже в Древнем Египте, Индии и Китае (с III в. до н.э.) отмечались речевые расстройства, возникавшие вследствие черепно-мозговых травм. Папирус Эвина Смита (XVII в. до н.э.) описывает случай потери речевой функции после падения человека на голову [14]. Гиппократ, основываясь на систематизации врачебных наблюдений и собственном опыте, конкретизировал известные на тот момент речевые нарушения. Гален предпринял первую попытку классификации речевых нарушений. Авиценна (X-XI вв.) считал, что источник нарушений речи и голоса имеет центральное происхождение, и предложил методы их коррекции. Однако, в Средневековой медицине и до XVI века в основном преобладали ссылки на работы античных авторов [16].

С XVI века начался новый этап в изучении нарушений речи. Немецкий хирург Фабриций из Гильдена (1560-1634) впервые проводил операции по подрезанию уздечки языка при заикании и немоте. В XVII–XVIII веках медики опирались на наследие античных исследователей. В начале XIX века появились первые научные труды, посвящённые речевым расстройствам: в 1814 году в Германии, вышло исследование Беме о болезнях голоса и речи, а в 1817 году Итар опубликовал статью о заикании. Развитие физиологии речи способствовало объединению знаний из физиологии и лингвистики. Значимый вклад внесли такие учёные, как Хладни (1824), Пуркине (1836), Брюкке (1856, 1863), Меркель (1866), Таузинг, Гельмгольц и Зиверс (1881), которые заложили основы понимания механизмов речевых нарушений. Отто (1832) классифицировал различные патологии речи и голоса, а Меркель впервые попытался отделить норму от патологии. В 1828 году Марк Коломба де л'Изер в Париже основал ортофонический институт для лечения речевых заболеваний [16].

Во второй половине XIX века стремительное развитие нейрофизиологии позволило глубже исследовать высшие психические функции, включая речь. В 1825 году У. Булло предположил локализацию речевого центра в лобных отделах мозга, а М. Дакс выдвинул гипотезу о связи нарушений речи с поражениями левого полушария [2]. Ключевым событием стало выступление П. Брока в 1861 году, который обследовал пациента с нарушениями экспрессивной речи и правосторонним гемипарезом. Была выявлена патология в задней трети нижней лобной извилины левого полушария, что позволило выделить синдром афеми (афазии Брока) и связать утрату речевых функций с повреждением передних долей мозга. Брока считал, что различные извилины мозга выполняют специфические психические функции [19]. К 1865 году он изучил подобные случаи, подтвердив локализацию речевого центра в лобной доле и доминантность левого полушария. Необходимо отметить, что М. Дакс ещё в 1836 году (публикация 1865 года) указывал на связь речевых нарушений с правосторонним гемипарезом и левополушарным поражением [20]. В 1873 году К. Вернике описал пациента с инсультом, который сохранял слух, но испытывал трудности с пониманием речи и чтением. Очаг повреждения располагался в задней трети верхней височной извилины левого полушария, что позволило предположить, что центр отвечает за восприятие речи. Вернике в 1874 году определил данный синдром как сенсорную афазию, утверждая, что локализация поражения определяется по клиническим симптомам. Он предположил существование связей между зонами Брока и Вернике, нарушение которых ведёт к проводниковой афазии, и сделал акцент на асимметрии межполушарных функций [25]. Открытия Брока и Вернике стали основой для понимания роли коры головного мозга в организации речи и её нарушениях. На базе клинических исследований сформировалось учение о «мозговых центрах» [5]. Согласно «классической» теории локализации, афазии подразделяются на кортикальные, транскортикальные, субкортикальные и проводниковые формы.

В 1885 году L. Lichtheim опубликовал схему речевых нарушений, учитывающую повреждение речевых центров и их связей с другими центрами. Схема Лихтгейма-Вернике, основанная на анатомических представлениях, представила 7 форм афазий, а критерием дифференциации служил анализ внутренней и отраженной речи. Этот подход оказал существенное

влияние на дальнейшее изучение афазий. Однако, он вызвал и дискуссии. «Антилокализационисты» [14] оспаривали «мозговую основу» психических явлений. Обсуждения сформировали несколько направлений: а) «отрицание» анатомической базы Брока; б) Н. Джексон, изучая нарушения движений и речи при очаговых повреждениях мозга, поставил под сомнение прямую связь между точным местом повреждения и локализацией функции. Он утверждал, что при локальном поражении полная утрата функции невозможна: пациент может не выполнить действие или произнести слово сознательно, но способен сделать это непроизвольно. Джексон предложил концепцию «вертикальной» организации функциональных процессов, которая отличается от традиционных «локализационных» представлений и описывает иерархию взаимодействия различных уровней мозга [7; 23]; в) рассмотрение речеобразования как «символической» функции: был введен термин «асимволия», сводя нарушения речи при афазии к невозможности пациентов понимать и использовать значение символов [14]; г) попытки синтеза локализационистских и антилокализационистских взглядов: в XX веке Monakow («асемия»), Н. Head (нарушения отдельных сторон речеобразования), К. Goldstein (связь нарушений речи с изменениями в поведении и восприятии) пытались объединить различные подходы. Goldstein полагал, что афазия – это распад речи как сложной символической деятельности, связанный с пораженной массой мозга, а не с его локализацией [21; 22; 24].

Современный подход к пониманию афазии опирается на теорию системной локализации функций и концепцию системного строения сознания. Основной постулат теории – даже самые простые корковые функции не располагаются в изолированных центрах, а реализуются комплексными «мозговыми системами», о чем свидетельствуют данные нейроморфологических исследований [2]. Функциональная лабильность участков мозга определяет их участие в работе этих систем, «центр определённого сложного процесса – это система взаимосвязанных ганглиозных областей, которые согласованно активируют друг друга» [15, С. 102]. Повреждение различных зон коры может вызвать системные патологические эффекты. Л.С. Выготский подчеркивал: «Какая-либо сложная функция (речь) страдает при поражении какого-либо одного участка, связанного с одной частичной стороной этой функции (сенсорной, моторной, мнестической) всегда как целое во всех своих частях, хотя неравномерно...» [4, С. 170]. Современные взгляды базируются также на теории И.П. Павлова о динамическом балансе возбуждения и торможения, на аналитической и синтетической функциях коры, поддерживаемых психологической теорией системного строения сознания [6; 9; 10]. Исследования XIX века продолжали уточнять анатомическую связь речевой функции с локализованными участками коры, подтверждая важность зон Брока и Вернике, а также центров, ответственных за письмо [2; 3].

В то время как изучению афазии и локализации патологического процесса уделялось пристальное внимание, знания о нарушениях обработки чисел часто ограничивались представлением об акалькулии как части синдрома Герстманна [1; 3; 9; 10; 17; 18; 24; 25]. Для понимания проблемы акалькулии, ее этиологии и методов выявления, были проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых. М. Lewandowsky и E. Stadelmann в 1908 году описали первый подробный случай пациента с нарушением счета, сочетающимся с гемианопсией, при отсутствии речевых нарушений и сохранности арифметических действий [17]. Термин «акалькулия» был введен шведским неврологом S. Henschen в 1919 году [1; 3]. В 1926 году А.Н. Berger разделил акалькулию на первичную («чистую», утрата числовых понятий) и вторичную (возникающую из-за других когнитивных нарушений) [17].

Дальнейшее изучение нарушений высших корковых функций при локальных поражениях мозга, особенно теменно-затылочных областей, выявило их тесную связь с пространственными представлениями и операциями. Исследования доказали, что нарушения счета могут возникать при различных локализациях очагов поражения мозга, а также при общих формах снижения его активности. Синдром акалькулии, возникающий при поражении теменно-затылочных отделов, имеет четкую клиническую картину и может использоваться для топической диагностики [8; 10; 17]. Исследования Ж. Пиаже (1955, 1956), П.Я. Гальперина (1959), Н.А. Менчинской (1955), В.В. Давыдова (1957), Н.И. Непомнящей (1958) прослеживают онтогенез понятия числа и счетных операций, отмечая их первоначальный наглядно-действенный характер с пространственной локализацией пересчитываемых элементов, его переход к наглядно-образному, а затем к отвлеченному арифметическому мышлению. Значимость пространственного фактора позволяет предположить, что нарушения пространственных синтезов при поражении теменно-затылочных систем мозга будут сопровождаться нарушениями счетных операций [8; 12].

В отечественной науке огромный вклад в изучение акалькулии внес А.Р. Лурия. Он отмечал, что нарушение «симультианных синтезов», возникающее при поражениях затылочных и затылочно-теменных отделов мозга, может проявляться в процессах неодинаковой сложности [9; 10]. По его словам, к более сложным вторичным нарушениям, известным в клинике под названием «семантической афазии», «акалькулии» приводят случаи поражения данных отделов мозговой коры. Л.С. Цветкова, продолжая изучение счета как высшей психической функции (ВПФ), отмечала, что «мозговая основа любой ВПФ – это не отдельный участок мозга, а взаимодействие ряда мозговых зон, в которых та или иная ВПФ локализуется как система» [17, С. 20]. Психофизиологической основой любой ВПФ, в том числе и счета, является функциональная система, которая локализуется в коре головного мозга по динамическому и системному принципу. С развитием когнитивной нейropsychологии в 1980-х годах, изучение акалькулии достигло значительного прогресса, включая разработку усовершенствованных когнитивных моделей [1]. Исследования числа, применяющие поведенческие, визуализационные и электрофизиологические методы, рассматривают акалькулию как частое и инвалидизирующее последствие левополушарных поражений мозга [1; 23; 24; 25].

Семенович А.В. описывает методы диагностики нарушений пространственных представлений и их нейropsychологической квалификации, апробированные сначала на взрослой, а затем на детской популяции [13]. Вайтекутис Г.В. исследовал причины клинических проявлений акалькулии при поражениях височно-теменно-затылочной области, подтвердив, что различия обусловлены локализацией очагов поражения и разобщением ассоциативных связей между соответствующими долями мозга [3]. Работы Кондратьевой С.Ю. по обучению счетным операциям детей подчеркивают важность этого навыка для образования и профессиональной деятельности. Ею сформулированы основные задачи коррекционной работы при дискалькулии, которые, на наш взгляд, применимы и для восстановления счетных операций у лиц с афазиями: формирование учебной мотивации, развитие восприятия и внимания, мышления, речи, а также обучение элементарным математическим представлениям [8].

Выводы. Результаты анализа научной литературы систематизируют сведения об акалькулии у лиц с афазией и позволяют сделать следующие выводы: малоизученными остаются следующие вопросы о мозговых механизмах обработки числовой информации и причинах нарушения счета у лиц с афазией, о причинах трудностей восстановления счетных операций у лиц с афазией, не разработаны вопросы диагностики и коррекционных программ по преодолению возникших трудностей счетных операций. Целью дальнейшего исследования является разработка методики диагностики данного нарушения и выстраивания на основе результатов модели коррекционной психолого-педагогической работы по коррекции акалькулии у лиц с афазией.

Литература:

1. Акалькулия / Л. Коэн, А.Дж. Уилсон, В. Изар, С. Деазн. – Париж: Неврологическая служба больницы Сальпетриер, 1999. – 15 с.
2. Бейн, Э.С. Клиника и лечение афазий / Э.С. Бейн, П.А. Овчарова; под общ. ред. Э.С. Бейн. – София: Медицина и физкультура, 1970. – 210 с.
3. Вайтекутис, Г.В. Варианты клинических проявлений акалькулии при поражении височно-теменно-затылочной области / Г.В. Вайтекутис // Практикующий невролог. – 2011. – № 7(45). – С. 64-73
4. Выготский, Л.С. Вопросы теории и истории психологии / Л.С. Выготский; под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – Москва: Педагогика, 1982. – 488 с.
5. Журавлев, И.В. Мозг и язык: история исследований / И.В. Журавлев, Е.С. Ощепкова // Мир лингвистики и коммуникации. – 2019. – № 4. – С. 92-111
6. Карлов, В.А. Развитие представлений об организации речевой системы / В.А. Карлов, В.М. Шкловский, В.С. Золовкина // Неврология и психиатрия. – 2017. – № 5. – С. 5-7
7. Кондаков, И.М. Психология. Иллюстрированный словарь / И.М. Кондаков. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003. – 508 с.
8. Кондратьева, С.Ю. Диагностика и профилактика дискалькулии у дошкольников: теоретический обзор / С.Ю. Кондратьева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 9. – С. 1404-1411
9. Лурия, А.Р. К патологии счетных операций / А.Р. Лурия // Известия академии педагогических наук РСФСР. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1945. – № 3. – С. 181-207
10. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – Москва: Издательство Московского университета, 1962. – 109 с.
11. Рохлин, Д.Г. Болезни древних людей / Д.Г. Рохлин. – Ленинград: Наука, 1965. – 305 с.
12. Румянцева, И.Б. Методика обучения математике детей с нарушениями / И.Б. Румянцева. – Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИВГУ, 2016. – 131 с.
13. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – Москва: Академия, 2002. – 232 с.
14. Смирнова, И.А. Логопедия: иллюстрированный справочник / И.А. Смирнова. – Санкт-Петербург: Каро, 2014. – 232 с.
15. Ухтомский, А.А. Очерк физиологии нервной системы (из общего курса физиологии в Ленингр. гос. ун-те) / А.А. Ухтомский; отв. ред. М.И. Виноградов // Собрание сочинений. – Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1945. – Т. 6. – 221 с.
16. Филатова, И.А. Генезис современных понятий логопедии / И.А. Филатова // Специальное образование. – 2024. – № 2. – С. 43-49
17. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – Москва: Юристъ, 1997. – 256 с.
18. Чутко, Л.С. Клинико-психофизиологические проявления дискалькулии у детей / Л.С. Чутко, С.Ю. Сурушкина, Е.А. Яковенко // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2022. – Т. 122. – № 9(2). – С. 62-67
19. Broca, P. Remarks on the Seat of Spoken Language, Followed by a Case of Aphasia (1861) / P. Broca // Neuropsychology Review. – 2011. – Vol. 21. – № 3. – P. 227-229
20. Dax, M. Lésions de la moitié gauche de l'encéphale coïncident avec l'oubli des signes de la pensée (lu à Montpellier en 1836) / M. Dax // Bulletin hebdomadaire de médecine et de chirurgie. – 1865. – Sér. 2. – Vol. 2. – P. 259-262
21. Goldstein, K. Aftereffects of brain injuries in war / K. Goldstein // Psychosomatic Medicine. – 1943. – Vol. 5. – № 3. – 315 p.
22. Head, H. Aphasia and Kindred disorders of speech / H. Head // Brain. – 1920. – P. 87-165
23. Jackson, J.H. Selected Writings of John Hughlings Jackson. Volume II: Evolution and Dissolution of the Nervous System, Speech, Various Papers, Addresses and Lectures / J.H. Jackson // JAMA. – 1932. – Vol. 99. – № 1. – P. 62-65
24. Monakow, C. Die Localisation im Grosshirn und der Abbau der Funktion durch kortikale Herde / C. Monakow. – Weisbaden: Bergmann, 1914. – 797 p.
25. Wernicke, C. Der aphasische Symptomenkomplex. Eine psychologische Studie auf anatomischer Basis / C. Wernicke. – Breslau: M. Crohn und Weigert, 1874. – 70 p.

Педагогика

УДК 376.1

кандидат медицинских наук, доцент Корнева Ирина Николаевна

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

старший преподаватель Суздалева Алла Михайловна

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

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРИРОДНОЙ СРЕДЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ТУРИЗМА

Аннотация. Статья рассматривает средства туризма, способствующие формированию безопасного поведения в природной среде у обучающихся общеобразовательных организаций. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что формирование безопасного поведения у детей школьного возраста является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса общеобразовательных организаций. Этот процесс необходимо начинать реализовывать постепенно, так как выход детей в «большой мир» сопряжен встречами с разными объектами окружающей среды, в том числе природной. Формирование безопасного поведения в природной среде у учащихся является на современном этапе одной из основных проблем и с практической точки зрения недостаточно разработана. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие эффективность реализуемых средств туризма. Все разработанные внеклассные мероприятия были разбиты на несколько блоков, которые включали 6 направлений и с каждым занятием увеличивалась сложность. На занятиях отрабатывались навыки по спортивному ориентированию, прохождения разной сложности природных преград под руководством инструкторов, оттачивались навыки стрельбы и пневматического оружия,

отрабатывались действия по спасению пострадавших, оказание им необходимой помощи и способы их эвакуации, куда входило изготовление носило и транспортировка. Так же осваивались умения, необходимые при автономном выживании. Это разведение костра, установка палатки, добыча и дезинфекция воды, спасение от диких животных. Выявленные формы и методы подготовки способствовали эффективной отработке навыков безопасного поведения в природной среде.

Ключевые слова: средства туризма, безопасное поведение, педагогические условия, автономное выживание, туристические походы.

Annotation. The article examines the means of tourism that contribute to the formation of safe behavior in the natural environment among students of educational institutions. The relevance of the research topic is due to the fact that the formation of safe behavior in school-age children is an integral part of the educational process of educational institutions. This process needs to be implemented gradually, as children's entry into the «big world» involves encounters with various environmental objects, including natural ones. The formation of safe behavior in the natural environment among students is one of their main problems at the present stage, and from a practical point of view, the results of experimental work confirming the effectiveness of the implemented means of tourism are insufficiently developed. All the extracurricular activities developed were divided into several blocks, which included 6 directions, and the complexity increased with each lesson. During the classes, orienteering skills were practiced, passing through natural obstacles of varying complexity under the guidance of instructors, shooting and air weapons skills were honed, actions were practiced to rescue victims, provide them with the necessary assistance and ways to evacuate them, which included the manufacture of stretchers and transportation. The skills necessary for autonomous implantation were also mastered. These include making a campfire, setting up tents, extracting and disinfecting water, and rescuing wild animals. The revealed forms and methods of training contributed to the effective development of safe behavior skills in the natural environment.

Key words: tourism facilities, safe behavior, pedagogical conditions, autonomous survival, and hiking.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что формирование безопасного поведения у детей школьного возраста является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса общеобразовательных организаций. Этот процесс необходимо начинать реализовывать постепенно, так как выход детей в «большой мир» сопряжен встречами с разными объектами окружающей среды, в том числе природной. Природная среда является одним из основных источников познания окружающего мира. Однако он полон опасностей и способен нанести огромный вред здоровью, а порой и лишить жизни [12].

Формирование безопасного поведения в природной среде у учащихся является на современном этапе одной из основных проблем и с практической точки зрения недостаточно разработана [4]. Существуют инструкции, методические разработки, памятки поведения в природе, однако обозначена нехватка специалистов, инструкторов, педагогов, владеющих навыками формирования безопасного поведения в природной дикой среде. Безопасное поведение учащихся во многом зависит от той среды, в какой проживает ребенок. Он приспосабливается к городской и сельской среде. С детства так же на его поведение отражаются окружающие ландшафты: лес, горы, реки, моря, степи и т.д. [12; 16]. Общаясь в социальных сетях дети, попадая в реальный мир, становятся беззащитными и неспособны адекватно реагировать на возникшие опасности [19; 20].

Попадая в условия дикой природы, дети не достаточно осознают, что такая неизвестная среда диктует совершенного другие способы поведения в ней и соблюдение соответствующих мер безопасности [11; 17]. Природа опасна резкими изменениями погоды, явлениями, стихийными бедствиями, дикими животными, ядовитыми насекомыми и растениями. Но таким опасностям можно противостоять, при условии изучения природной среды, приобретении навыков выживания и безопасного нахождения в природе [15; 16; 18].

Особая роль отводится внеучебной кружковой деятельности по туризму, которая помогает освоить не только знания, но и приобрести знания, умения и навыки адекватного поведения в любых экстремальных ситуациях, возникающих в природной среде. В развитии у обучающихся компетенций безопасного взаимодействия с окружающей средой дисциплина «Основы безопасности и защиты Родины» выступает ключевым инструментом [2; 8]. Недостаточный уровень формирования безопасного поведения учащихся в природной среде ставит новые задачи более эффективного использования современных средств туризма, инновационных педагогических технологий, применяемых во внеурочной деятельности по туризму, учитывая возрастные, физические и индивидуальные особенности учащихся.

Изложение основного материала статьи. Цель нашего исследования было выявить и опытно-экспериментальным путем доказать эффективность использования средств туризма по формированию безопасного поведения в природной среде у обучающихся общеобразовательной организации.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Муниципальной общеобразовательной автономной организации «Средней общеобразовательной школы № 1» г. Медногорска Оренбургской области и Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Гимназия № 1 имени Ю. В. Романенко» города Бузулук Оренбургской области. В эксперименте принимали участие обучающиеся 9-х классов в общем количестве 80 человека. Контрольная и экспериментальная группы обучались по одинаковой школьной программе курса ОБЗР. С обучающимися экспериментальной группы проводились дополнительно занятия по автономному выживанию в рамках разработанных внеклассных занятий.

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа, каждый из которых имел определенную цель и задачи. На первом этапе анализировались работы по современным педагогическим технологиям и методикам преподавания ОБЗР, методам и формам проведения внеурочных занятий по туризму [2; 3; 5]. На констатирующем этапе подбирались диагностики для проведения эксперимента. Нами осуществлялось тестирование, направленное на выявление знаний о природных опасностях и способах выживания в условиях автономного существования в природе и решение ситуационных задач с целью выявления владения навыками безопасного поведения в природе [18]. Контроль за педагогическим экспериментом осуществлялся администрацией общеобразовательной организации, преподавателем-организатором ОБЗР, привлекались профессиональные инструкторы по туризму, спасатели, а также сотрудники кафедры безопасности жизнедеятельности и методики обучения безопасности жизнедеятельности Института физической культуры и спорта Оренбургского государственного педагогического университета.

Внеклассные занятия включали туристические походы, на которых предлагались различные, приближенные к реальным ситуациям сюжеты. Решить задачи предлагалось с использованием в условиях природы современных педагогических технологий и туристических средств [10; 13; 18]. Туристические походы разработаны как познавательные, основанные на получении знаний о природной среде и опасностях, подстерегающих людей в автономном выживании. Некоторые туристические походы представляли собой поход выходного дня, включающие спортивно-оздоровительные мероприятия, например игровая деятельность и спортивные соревнования на ловкость, сообразительность и выносливость [5; 6]. В условиях природы из числа юных туристов и их родителей создавались команды, которые с учетом ландшафтных особенностей места расположения лагеря принимали участие в соревнованиях по поисково-спасательным работам. Также

командам предлагалась ситуация, вытянутая по жребию и необходимо было разработать маршрут поиска клада. Например, одна команда представляла собой пиратов, которая прятала клад и его охраняла. Другая команда любители поиска кладов, должна была обхитрить пиратов, найти клад и унести его в свой лагерь. Предлагались сюжеты из приключенческих художественных фильмов и сказок. Создавались виртуальные природные опасности, например, условно один объект представлял вулкан, ручей выдавали за горную реку, овраг за горное ущелье, подвешенные канаты за лианы в джунглях и т.д. [1; 7]. Отметим, что старшеклассники экспериментального класса ранее не занимались и не увлекались туристической деятельностью. Обучающиеся имели незначительные представления о средствах туризма и правильном их применении. Поэтому все мероприятия внеурочной деятельности были разработаны на мотивацию, активность и формирование личности безопасного типа поведения. Следует отметить, что реализуемые внеурочные мероприятия на начальном этапе предусматривалось проводить в рамках теоретических блоков. Эти занятия проводили с учетом погодных условий, когда не было возможности вывести или вывезти детей и родителей на природу. Занятия проводили в рамках кружковой туристической деятельности два раза в неделю по два часа в учебных кабинетах и на спортивной площадке школы. Практические занятия представляли собой однодневные и двухдневные (с участием родителей, инструкторов, педагогов-организаторов по ОБЗР) туристско-тренировочные оздоровительные походы [9; 10; 11].

Теоретические занятия были наполнены видеосюжетами о родном крае. Для наглядности демонстрировали документальные научно-популярные фильмы о природных ландшафтах Оренбуржья, Башкирии, Челябинской области. Обучающимся демонстрировали презентации об Игнатьевской, Хазиновской и Мурадымовской пещерах. Знакомили с заповедными местами и национальными парками, например такими, как «Таганайский национальный парк» и «Ильменский заповедник», горы Яманташ, Синие скалы, Ялангас, Малиновая и Таратау.

Экспериментальный класс знакомился с правилами поведения юных туристов во время прогулки, экскурсии и похода и при обнаружении задымления и очага возгорания в лесу. В начале занятий знакомились с перечнем личного и группового туристского снаряжения, туристскими узлами и правилами оказания первой помощи при ранах, ссадинах и порезах, при тепловых и солнечных ударах и при укусах насекомых. Для лучшего усвоения материала проводились тематические викторины и игры. Изучение особенностей местности – климата, рельефа, растительного и животного мира, а также местных обычаев и традиций – сопровождалось рассказами о связанных с ними историях, легендах и сказаниями [13; 14].

Практическим занятиям отводилось большее количество времени для эффективной тактической и технической подготовки в целях обеспечения безопасного похода на природу и проведения спортивных игр. Спортивные соревнования включали формирование первичных умений по преодолению естественных, искусственных препятствий, как без специального туристского снаряжения, так и с его использованием; ориентирование на местности; освоение топографических и краеведческих знаний [9; 14]. На практических занятиях применялись туристические средства, которые позволяли формировать и развивать физические качества, необходимые для преодоления природных препятствий и преград. Применялись канаты и веревки разного диаметра, карабины и страховочные ремни для преодоления этапов «Навесная и параллельная переправы», «Подъем», «Крутонаклонная навесная переправа», а также естественных препятствий (овраг, ручей, канава, качающееся бревно, кочки). В пешеходном туризме использовали элементы скандинавской ходьбы. Для чередования физической нагрузки и отдыха, применялись задания, предполагающие сменить двигательную активность на малоподвижную, например, вязка узлов, основы топографии, изучение компаса. Отрабатывались навыки по ориентированию с помощью гаджетов (Яндекс-карты, Гугл-карты) и навыки по преодолению природных преград и оказанию помощи пострадавшим. Внедрялся квантово-виртуальный метод дистанционного обучения по программам туристско-спортивного союза России, разработанный в Международном университете природы, общества и человека «Дубна», для обучения желающих в интернете. Особую ценность представляла способность учащихся находить множественные варианты решения предложенных задач, что способствовало их адаптивности и гибкости мышления в условиях опасности [20]. При отработке навыков оказания первой помощи пострадавшим акцент делали на использование способов иммобилизации и переноски раненых. Так же изучались способы подачи сигналов бедствия, правила выбора участка для отдыха и разбивки палаток, способы защиты от диких животных. Отдельно проводились занятия с инструкторами по навыкам сборки и эксплуатации личного оборудования. После основной подготовки, которая включала теоретические и практические занятия, проходила реализация спортивно-оздоровительных туристических походов [3; 6; 8].

После реализации формирующего этапа нами проведена повторная диагностика. Результаты экспериментального класса продемонстрировали эффективность реализуемых средств туризма. Высокий уровень знаний и практических навыков в экспериментальном классе поднялся до 37,5%. Выше среднего уровень и средний остались без изменений – 25%. Низкий уровень уменьшился до 12,5%. В контрольном классе отмечены не существенные изменения. Высокий уровень увеличился до 22,5%. Низкий уровень уменьшился до 25%. Вышесреднего уровень составил 30%. Диагностика практических навыков продемонстрировала следующие результаты. Высокий уровень практических навыков в экспериментальном классе увеличился до 40%. Вышесредний уровень поднялся до 37,5%. Средний уровень уменьшился до 12,5%. Низкий уровень практических навыков составил 4%. В контрольном классе высокий уровень увеличился на 2,5% и составил 20%. Уровень вышесреднего уменьшился до 22,5%. Средний уровень остался без изменений – 17,5%. Низкий уровень составил 15%.

Выводы. Анализ источников литературы и результаты диагностики констатирующего и контрольного этапов позволили сделать выводы:

Формирование безопасного поведения обучающихся в общеобразовательной организации в природе, является недостаточно изученной проблемой. Для более эффективного решения необходимо повышать уровень знаний учащихся о природных опасностях и правилах безопасного поведения в условиях природной среды и формировать практические навыки безопасного поведения в природе.

Полученные результаты в ходе проведенной опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что подобранные педагогические условия и реализуемые средства туризма, такие как карта, навигаторы, компасы, оборудования для разбивки бивака, добычи огня, воды и приготовления пищи в нестандартных обстоятельствах делают учебный процесс формирования безопасного поведения более результативным.

Литература:

1. Акимов, А.Ю. Создание инструментальной системы для формирования и проведения квестов на открытой территории / А.Ю. Акимов, Д.В. Смирнов // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2016. – № 2(119). – С. 7-16
2. Акопян, М.Г. Анализ состояния и перспективы развития отрасли детского туризма в Российской Федерации / М.Г. Акопян, С.А. Олехнович, В.Н. Федотова // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. – 2016. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-sostoyaniya-i-perspektivy-razvitiya-otrasli-detskogo-turizma> (дата обращения: 27.01.2026)
3. Антонова, А.В. Учебно-воспитательная работа в летнем туристском лагере / А.В. Антонова // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2013. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-vospitatelnaya-rabota>

rabota-v-letnem-turistskom-lagere (дата обращения: 29.01.2026)

4. Ахмадуллин, У.З. Безопасное поведение: теоретические предпосылки к исследованию проблемы безопасного поведения / У.З. Ахмадуллин. – URL: <http://www.work.vegu.ru> (дата обращения: 07.09.2025)

5. Балчирбай, М.В. Спортивно-оздоровительный туризм в школе / М.В. Балчирбай // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2017. – № 3(124). – С. 145-151

6. Барышникова, В.В. Туризм как средство ППФП в социализации молодежи в реалиях современности / В.В. Барышникова, Е.И. Коробейникова, Л.М. Лукьянова // Наука-2020. – 2020. – № 8(24). – С. 29-36

7. Бахтина, И.Л. Организация детско-юношеского туризма в образовательных учреждениях: метод. пособие для педагогов / И.Л. Бахтина. – Екатеринбург: Периодика, 2019. – 144 с.

8. Внукова, М.Н. Психологическая и физическая подготовленность человека к выживанию в экстремальных условиях / М.Н. Внукова, С.Ю. Махов // Наука-2020. – 2016. – № 3(9). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-i-fizicheskaya-podgotovlennost-cheloveka-k-vyzhivaniyu-v-ekstremalnih-usloviyah> (дата обращения: 19.02.2026)

9. Голубева, О.А. Спортивно-оздоровительный туризм в системе физического воспитания школьников / О.А. Голубева, О.Н. Маркина // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2023. – Т. 8. – № 4. – С. 96-101

10. Гужова, П.А. Опыт формирования культуры безопасности личности в условиях летнего палаточного лагеря / П.А. Гужова, Г.М. Суворова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-formirovaniya-kultury-bezopasnosti-lichnosti-v-usloviyah-letnego-palatochnogo-lagerya> (дата обращения: 19.02.2026)

11. Гучетль, А.А. Здоровье и безопасность в туристских походах / А.А. Гучетль // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2017. – № 31. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-i-bezopasnost-v-turistskih-pohodah> (дата обращения: 29.01.2026)

12. Демина, Н.Л. Формирование культуры безопасности у обучающихся при изучении чрезвычайных ситуаций природного характера / Н.Л. Демина, С.С. Никулин // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. – 2023. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kultury-bezopasnosti-u-obuchayuschih-pri-izuchenii-chrezvychaynyh-situatsiy-prirodnogo-haraktera> (дата обращения: 29.01.2026)

13. Дремина, А.В. Спортивно-оздоровительный туризм как средство организации досуга у школьников / А.В. Дремина // Инновационная наука. – 2017. – № 2. – С. 170-172

14. Жолобов, А.М. Спортивное ориентирование как средство формирования у детей навыков безопасного пребывания в природной среде / А.М. Жолобов // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2018. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sportivnoe-orientirovanie-kak-sredstvo-formirovaniya-u-detey-navykov-bezopasnogo-prebyvaniya-v-prirodnoy-srede> (дата обращения: 29.01.2026)

15. Зиминая, И.С. Формирование готовности учащихся к безопасному поведению в опасных ситуациях / И.С. Зиминая, О.В. Полозова, М.Н. Гаврилова, О.А. Деминцева // Вестник ОГУ. – 2017. – № 11(211). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-uchaschihsya-k-bezopasnomu-povedeniyu-v-opasnyh-situatsiyah> (дата обращения: 29.01.2026)

16. Злобин, А.Д. Безопасность человека в природной среде / А.Д. Злобин, В.Н. Пряхин, А.В. Воронин // Вестник РУДН. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2007. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-cheloveka-v-prirodnoy-srede> (дата обращения: 17.02.2026)

17. Карнацевич, И.В. Причины несчастных случаев, опасные ситуации и природные явления в туристских походах / И.В. Карнацевич, А.Л. Статва // ОНВ. – 2007. – № 4(58). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-neschastnyh-sluchaev-opasnye-situatsii-i-prirodnye-yavleniya-v-turistskih-pohodah> (дата обращения: 17.02.2026)

18. Корчагина, Т.А. Развитие навыков безопасного поведения в природе у обучающихся посредством решения ситуационных задач / Т.А. Корчагина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-navykov-bezopasnogo-povedeniya-v-prirode-u-obuchayuschih-pri-reshenii-situatsionnyh-zadach> (дата обращения: 19.01.2026)

19. Лутовина, Е.Е. Формирование безопасного поведения у обучающихся в условиях опасных ситуаций природного характера / Е.Е. Лутовина, А.М. Суздалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 85-88

20. Маслобойщиков, В.С. Экстремальные ситуации: осмысление, выбор поведения / В.С. Маслобойщиков // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekstremalnye-situatsii-osmyslenie-vybor-povedeniya> (дата обращения: 18.01.2026)

Педагогика

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна

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

АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ О ПРЕИМУЩЕСТВАХ И НЕДОСТАТКАХ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Аннотация. В статье анализируется когнитивный аспект отношения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к цифровым технологиям: их представления о преимуществах и недостатках сети Интернет. Представления родителей о цифровой среде опосредуют процесс взаимодействия в диаде «ребенок-родитель», направленного на цифровую социализацию ребенка, что и определяет актуальность исследования. Цель исследования: выявить специфику представлений родителей детей с ОВЗ о преимуществах и недостатках сети Интернет. Эмпирическое изучение происходило с помощью метода анкетирования родителей, воспитывающих детей с ОВЗ разных нозологических групп (n=369). Анализ результатов анкетирования показал, что для многих родителей наиболее оцененным ресурсом Интернета является информационный. Также для ¼ родителей в каждой группе Интернет особо важен для удовлетворения различных потребностей. Удобство при решении различных вопросов больше всего ценят родители детей с нарушениями зрения. К основным недостаткам Интернета родители относят группу рисков социально-психологического характера, включающих прежде всего контентные риски – негативное влияние неточной, ложной, избыточной, деструктивной информации, а также возникновение зависимостей – аддиктивные риски. Родители детей с нарушениями речи в сравнении с другими группами чаще в качестве недостатков Интернета выделяют нарушения здоровья и экономические риски. В заключении отмечается обобщенность и слабая дифференцированность имеющихся представлений у респондентов, их разнородность и недостаточность.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, цифровая социализация, преимущества Интернета, недостатки Интернета, риски социально-психологического характера.

Annotation. The article analyzes the cognitive aspect of the relationship of parents of children with disabilities to digital technologies: their ideas about the advantages and disadvantages of the Internet. Parents' ideas about the digital environment mediate the process of interaction in the child-parent dyad aimed at the digital socialization of the child, which determines the relevance of the study. The purpose of the study is to identify the specifics of the views of parents of children with disabilities about the advantages and disadvantages of the Internet. The empirical study was carried out using the method of questioning parents raising children with disabilities of different nosological groups. An analysis of the survey results showed that for many parents, the most appreciated Internet resource is information. Also, for one quarter of the parents in each group, the Internet is especially important to meet different needs. Convenience in solving various issues is most appreciated by parents of children with visual impairments. Parents consider the main disadvantages of the Internet to be a group of risks of a socio-psychological nature, including primarily content risks – the negative impact of inaccurate, false, excessive, destructive information, as well as the emergence of addictions – addictive risks. Compared with other groups, parents of children with speech disorders are more likely to identify health problems and economic risks as disadvantages of the Internet. In conclusion, the generalization and weak differentiation of the available ideas among the respondents, their heterogeneity and insufficiency are noted.

Key words: students with disabilities, digital socialization, advantages of the Internet, disadvantages of the Internet, risks of a socio-psychological nature.

Введение. Глобальная сеть Интернет, объединяющая устройства всех ее пользователей – представителей разных стран мира, сегодня создает безграничные возможности для самореализации, взаимодействия, осуществления профессиональной деятельности, развлечения, обучения и в конечном итоге обеспечения жизнедеятельности каждого индивида. Между тем, вопрос о преимуществах и недостатках сети Интернет продолжает быть актуальным в силу его динамичного развития, высокой скорости увеличения объема и распространения информации, разного уровня развития цифровых компетенций у современных родителей и их детей, возникновения новых технических возможностей, расширения границ для решения разных вопросов, но, вместе с тем и увеличения вероятности рисков. Кроме того, существует разрыв в объеме использования цифровых ресурсов, в уровне цифровой компетентности между поколениями, в доступности и качестве цифровых устройств для индивидов различных социальных групп.

Цифровые технологии, включающие инструменты, ресурсы, устройства и т.д., интегрируясь в жизнь общества, все больше опосредуют процесс взаимодействия в диаде «ребенок-родитель», создавая новые условия функционирования для современной семьи, определяя стиль воспитания, характер родительских практик, меняя контексты их осуществления [5]. Как известно, современные дети, осваивающие цифровую среду самостоятельно, находятся в группе повышенного риска, что зачастую обозначается в форме контентных, коммуникативных, технических, аддитивных и других рисков [2; 3]. В связи с чем важнейшим компонентом цифровой социализации ребенка является отношение его родителей к цифровым технологиям, средствам, платформам, в том числе такой когнитивный аспект как представления о преимуществах и недостатках сети Интернет. Именно они зачастую определяют и аспекты вхождения ребенка в цифровой мир [4], и взаимодействие родителей с детьми в аспекте их цифровой социализации.

Изложение основного материала статьи. Анализ научных исследований показывает, что современные родители являются весьма активными пользователями цифровых технологий, включая сеть Интернет, которую они интенсивно используют для решения вопросов воспитания и развития своего ребенка: узнают информацию о практиках воспитания и его психологии, контролируют его цифровую активность и перемещения в пространстве, общаются с педагогическими работниками и ищут помощь различных специалистов и т.д. [6]. Однако поведение родителей может нарушать права ребенка на приватность, а сами они далеко не всегда владеют оптимальным уровнем цифровой компетентности, в том числе в сфере грамотности, цифровых рисков, кибербезопасности, осведомленности о возможностях цифровых средств в решении задач социализации ребенка [3; 6]; имеют недостаточный уровень представлений не только о возможностях, но и о рисках цифровой среды для ребенка в силу трудностей контроля его деятельности в сети.

Анализ реальных преимуществ и недостатков сети Интернет позволяет объединить их в группы. Так, недостатки сети Интернет через риски и ограничения можно классифицировать на социально-психологические (зависимости, негативное влияние контента определенного содержания и т.д.), технические (повреждение программного обеспечения цифрового устройства, недостаточная доступность сети, низкая скорость и др.) правовые (нарушение конфиденциальности, распространение личной информации, нарушение прав человека и т.д.) и экономические (угрозы благосостоянию, экономические преступления), нарушение физического и психического здоровья.

Группа родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), отличается значительной разнородностью по уровню их образования, экономическому и социальному статусу, по степени принятия ребенка с ОВЗ, уровню готовности и наличию ресурсов по преодолению проблем и т.д. Вместе с тем, они вынуждены реализовывать дополнительные функции в процессе воспитания своего ребенка (абилитационно-реабилитационную, коррегирующую, компенсирующую и т.д.) и потому особо нуждаются в развитии связей со специалистами разных профилей, в психологической и информационной поддержке, получении помощи в социальной сфере. Эффективность поиска важных для семьи решений может быть достигнута за счет привлечения социальных ресурсов, ориентированных на осуществление следующих шагов:

- перехода на альтернативный вариант развития профессионального пути, возможности для самореализации и удовлетворения собственных потребностей (в информации, в психологической и моральной поддержке, в контактах и т.д.);
- поддержку финансового положения семьи в связи со значительной финансовой нагрузкой, связанной с лечением, реабилитационными процедурами и необходимостью создания условий для максимально эффективного коррекционно-развивающего процесса для ребенка;
- получения информации о воспитании ребенка, о возможностях, алгоритмах и трудностях его развития; об успешных случаях воспитания ребенка, относящегося к конкретной нозологической группе; о родительских сообществах, о психологической и правовой поддержке семьи, о специалистах необходимой квалификации, медицинских, социальных, образовательных услугах, учреждениях и многое другое.

Большую часть этих функций и задач возможно реализовывать за счет использования ресурсов сети Интернет. Однако, мы предполагаем, что в связи с разнородностью родительской группы детей с ОВЗ представления о преимуществах и недостатках сети Интернет могут быть весьма разнообразными и отличаться обобщенностью, недостаточностью, неполнотой, нереалистичностью, искаженностью и т.д.

Цель исследования: выявить специфику представлений родителей детей с ОВЗ о преимуществах и недостатках сети Интернет.

Эмпирическое исследование было проведено с помощью анкетирования родителей, воспитывающих детей с ОВЗ

четырёх нозологических групп: с нарушением интеллекта (ЭГР 1), с нарушениями слуха (ЭГР 2), с нарушениями зрения (ЭГР 2), с нарушениями речи (ЭГР 4). Также была привлечена группа родителей детей с нормативным развитием (КГР). Все респонденты отвечали на 2 вопроса открытого типа:

- Какие преимущества (достоинства), на Ваш взгляд, есть у Интернета?
- Какие недостатки, на Ваш взгляд, есть у Интернета?

Ответы предоставлялись в свободной форме, после чего с определенной долей условности осуществлялась их классификация. Для сравнения выборок применялся критерий углового преобразования Фишера. Классификация ответов родителей о достоинствах Интернета представлена в таблице 1.

Таблица 1

Преимущества (достоинства) Интернета по мнению родителей обучающихся (в % от общего числа ответов)

Преимущества Интернета	ЭГР 1	ЭГР 2	ЭГР 3	ЭГР 4	КГР
Численность родителей/общее число ответов	114/125	92/104	68/79	95/101	148/167
<i>Информационный ресурс:</i>	44,8	36,5	31,7	46,4	37,7
информация/поиск информации	32	29,8	21,5	36,6	32,3
большой объём информации	8,8	6,7	8,9	8,9	4,2
новости	4	0	1,3	0,9	1,2
<i>Удобство использования Интернет-ресурсов для решения различных вопросов:</i>	12,8	10,5	29,1	12,8	16,1
скорость получения информации	3,2	4,8	13,9	4,9	5,9
экономия времени	0,8	0,9	0	0	0
доступность	7,2	3,8	13,9	7,9	7,8
удобство	1,6	0,9	1,3	0	2,4
<i>Ресурс для удовлетворения различных потребностей:</i>	20,8	27,9	27,8	23,7	26,9
полезность	6,4	0,9	7,6	4,9	7,2
учёба/работа	7,2	10,6	10,1	7,9	5,9
саморазвитие	4,8	16,4	10,1	10,9	13,8
социально-коммуникативный ресурс	2,4	5,8	7,6	1,9	2,9
развлечения (доступ к книгам, музеям, выставкам)	2,4	2,9	0	0,9	4,8
онлайн-сервисы и электронная коммерция	2,4	0,9	0	0	0,6
<i>Другие ответы:</i>	19,2	15,4	3,8	13,7	10,7
все/много	0	2,9	2,5	5,9	2,4
нет	15,2	4,8	0	3,9	2,9
затрудняюсь ответить/нет ответа	4	7,7	1,3	3,9	5,4

Анализ ответов о преимуществах (достоинствах) Интернета показал отсутствие выраженных различий между группами родителей по многим выделенным разделам классификации. При этом можно обозначить несколько закономерностей:

- самым важным ресурсом Интернета респонденты считают информационный ресурс, что подтверждается и во многих других работах [1]. Этот ресурс больше всего ценят родители обучающихся с нарушением интеллекта и с нарушениями речи;

- на ответы, связанные с удобством использования Интернет-ресурсов для решения различных вопросов (доступность, экономия времени, скорость получения результата), приходится от 10 до 16% в каждой группе. Исключение составляет группа родителей обучающихся с нарушениями зрения, 1/3 которых ценит Интернет за удобство при решении различных вопросов, что достоверно отличает их от других групп родителей (ЭГР3 и ЭГР 1 $\varphi^*_{\text{эмп}}=2,839$, $p \leq 0,01$; ЭГР 3 и ЭГР 2: $\varphi^*_{\text{эмп}}=3,196$, $p \leq 0,01$; ЭГР3 и ЭГР 4: $\varphi^*_{\text{эмп}}=2,696$, $p \leq 0,01$);

- доля ответов, характеризующих преимущества Интернета как ресурса для удовлетворения различных потребностей (получения пользы, саморазвития, учебы или работы), составляет примерно 1/4 в каждой группе;

- самыми недооцененными преимуществами Интернета в ответах респондентов являются те, которые мы отнесли к группам онлайн-сервисы и развлечения (доступ к книгам, музеям, выставкам). Вероятнее всего, эти функции Интернета стали настолько очевидными, что современный человек перестал их ценить в должной мере;

- отсутствие ответа или затруднения в выделении преимуществ (достоинств) Интернета встречаются в небольшом количестве в каждой группе, однако родители детей с нарушением интеллекта достоверно чаще в сравнении с другими родителями отрицают ценность Интернета, не указывая на его преимущества (достоинства). Что, вероятнее всего, коррелирует с низким образовательным и социальным уровнем родителей этой группы.

Отметим, что в ответах респондентов фактически отсутствовали маркеры, напрямую свидетельствующие о представлениях родителей о возможностях сети для выстраивания профессионального пути, о получении ими психологической и моральной поддержки, создании условий для эффективного коррекционно-развивающего процесса для ребенка с ОВЗ. Это может быть связано как с обобщенностью имеющихся представлений и их слабой дифференцированностью, так и с недостаточным принятием имеющихся проблем и наличием защитной реакции.

В таблице 2 классифицированы представления родителей о недостатках сети Интернет.

Недостатки Интернет-пространства по мнению родителей обучающихся (в % от общего числа ответов)

Недостатки		ЭГР 1	ЭГР 2	ЭГР 3	ЭГР 4	КГ
Общее число респондентов/ответов		114/126	92/123	68/85	95/102	148/170
Социально-психологические		73,01	67,5	83,5	58,8	71,9
зависимость, в том числе игровая		11,11	14,64	8,24	6,86	10,58
реклама/спам		11,11	8,13	11,76	7,84	5,88
сокращение живого общения		0,00	3,25	1,18	1,96	2,35
бесполезная трата времени		0,00	0,00	1,18	0,98	2,94
Негативное влияние информации	неточная/ложная информация	10,32	12,20	12,94	5,88	12,35
	лишняя/избыточная информация	4,76	11,38	10,59	6,86	14,71
	негативная/опасная информация	12,70	4,07	17,65	7,84	2,35
	деструктивная пропаганда	4,76	1,63	1,18	4,90	3,53
	неприемлемый контент	11,90	4,07	8,24	4,90	4,71
	доступность негативной информации при отсутствии контроля	5,56	7,32	9,41	10,78	11,18
негативная информация от блогеров/других пользователей		0,79	0,81	1,18	0,00	1,18
Нарушения физического и психического здоровья		0	3,25	1,18	5,88	4,71
негативное влияние на психику		0,00	2,44	1,18	3,92	3,53
негативное влияние на зрение		0,00	0,81	0,00	1,96	1,18
Экономические		10,32	13,82	11,76	14,7	11,18
вредоносные сайты/кража информации/нарушение безопасности		4,76	8,94	2,35	3,92	6,47
мошенничество		5,56	4,88	9,41	10,78	4,71
Другие ответы						
много/всё		3,17	5,69	2,35	8,82	2,35
нет		9,52	5,69	0,00	5,88	5,88
затрудняюсь ответить/нет ответа		3,97	4,0	1,18	5,88	4,12

Анализ ответов родителей разных групп показывает, что к основным недостаткам они прежде всего относят риски социально-психологического характера: вероятность возникновения зависимостей, негативного влияния рекламы и спама, а также влияния информации в силу ее неточности, ложности, избыточности, деструктивности и отсутствия контроля за ее распространением. На общем фоне выделяется группа родителей, воспитывающих детей с нарушениями речи, которые менее остальных групп озадачены рисками социально-психологического характера (ЭГР 3 и ЭГР 4: $\phi^*_{эмп}=4,602$, $p\leq 0,01$; ЭГР1 и ЭГР 4: $\phi^*_{эмп}=3,045$, $p\leq 0,01$; ЭГР4 и КГ: $\phi^*_{эмп}=4,602$, $p\leq 0,01$), но при этом несколько больше в сравнении с другими группами родителей в качестве недостатков Интернета они выделяют нарушения физического, психического здоровья и экономические риски (достоверность различий не подтверждена).

Выводы. Таким образом, в качестве основных достоинств Интернета родители обучающихся с ОВЗ выделяют возможность поиска и получения информации, а также удовлетворения личных потребностей. В качестве недостатков Интернета большинство опрошенных выделяют контентные, аддитивные и экономические риски. Удобство использования Интернет-ресурсов для решения различных вопросов больше ценится родителями обучающихся с нарушениями зрения; а нарушения физического, психического здоровья и экономические риски чаще выделяют родители, воспитывающие детей с нарушениями речи. Анализ имеющихся представлений показывает их большую дифференцированность при выделении недостатков в сравнении с преимуществами сети Интернет. Несмотря на общие тенденции, выявленные в ходе исследования о наличии и характеристиках представлений у родителей разных групп по рассматриваемому вопросу, можно обнаружить маркеры их обобщенности, разнородности и недостаточности, что определяет актуальность проблемы современной школы по повышению цифровой компетентности родителей обучающихся с ОВЗ, в том числе в ходе обучающих семинаров, всеобучей, и других просветительских мероприятий.

Литература:

1. Гранкина, Е.В. Ресурсы сети Интернет в научных исследованиях: преимущества и недостатки / Е.В. Гранкина // Аллея Науки. – 2019. – № 4(31). – С. 907-910
2. Королева, Ю.А. Барьеры цифровой социализации обучающихся с ОВЗ / Ю.А. Королева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(1). – С. 142-146
3. Королева, Ю.А. Цифровая среда как фактор социализации современного ребенка / Ю.А. Королева // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2023. – № 3. – С. 40-45
4. Писаренко, И.А. Родители как субъекты влияния на развитие цифровых навыков детей / И.А. Писаренко, Л.И. Заиченко // Интеракция. Интервью. Интерпретация. – 2021. – Т. 13. – № 2. – С. 54-80. – DOI: 10.19181/inter.2021.13.2.4
5. Солдатова, Г.У. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 4. – С. 87-97. – DOI: 10.17759/chp.2020160409
6. Цыганова, Е.М. Родительство в эпоху цифровых технологий: обзор предметного поля и обзор литературы / Е.М. Цыганова, А.А. Бочавер // Современная зарубежная психология. – 2025. – Т. 14. – № 1. – С. 131-139. – DOI: 10.17759/jmfp.2025140113

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Котляренко Юлия ЮрьевнаФедеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону);**кандидат юридических наук, доцент Малиненко Эльвира Владимировна**

Южно-Российский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Ростов-на-Дону)

**МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ
(ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ)**

Аннотация. Целью исследования является изучение механизмов формирования исторической памяти, как одной из духовно-нравственных ценностей, в образовательном процессе высших учебных заведений. Необходимость систематической и разносторонней работы в этом направлении обусловлена все более масштабирующимися вызовами современной реальности. Изучены теоретические основания для проведения исследования. Определены понятие «духовно-нравственные ценности», функции, выполняемые ими в обществе, факторы, способствующие нравственному воспитанию. Рассмотрены формы и методы работы по формированию духовно-нравственных ценностей в современном социуме. Выявлены приоритеты современной молодежи в их самостоятельном поиске жизненных ориентиров. Это такие ценности как «история семьи, семейные традиции», «подвиг народа в годы Великой Отечественной войны». Авторским коллективом представлен опыт трех ростовских вузов (Ростовского государственного университета путей сообщения, Южно-Российского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Донского государственного технического университета) по организации научно-исследовательской работы, главной целью которой стало формирование исторической памяти студенчества о подвиге народа по защите своей Родины и своей семьи. Сделан вывод о значении научных студенческих конференций как о механизме формирования не только профессиональных компетенций обучающихся, но и духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, историческая память, механизмы формирования, высшие учебные заведения, образовательный процесс, студенты, студенческая научная конференция.

Annotation. The purpose of the study is to explore the mechanisms of forming historical memory as one of the spiritual and moral values in the educational process of higher education institutions. The need for systematic and diverse work in this area is driven by the increasingly complex challenges of modern reality. The study examines the theoretical foundations for conducting research. It defines the concept of “spiritual and moral values,” the functions they perform in society, and the factors that contribute to moral education. The study also explores the forms and methods of working to foster spiritual and moral values in modern society. The priorities of modern youth in their independent search for life guidelines have been identified. These include such values as “family history and traditions,” and “the heroic deeds of the people during the Great Patriotic War.” The author team presents the experience of three Rostov universities (Rostov State Transport University, South Russian Institute of Management – branch Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration and Don State Technical University) in organizing research work, the main objective of which is to form the historical memory of students about the heroic deeds of the people in defending their homeland and their families. The conclusion is made about the importance of student scientific conferences as a mechanism for the formation of not only professional competencies of students, but also spiritual and moral values.

Key words: spiritual and moral values, historical memory, mechanisms of formation, higher education institutions, educational process, students, student scientific conference.

Введение. Вопрос формирования исторической памяти как одной из духовно-нравственных ценностей современного российского общества становится в настоящее время особенно актуальным. Причиной этого является распространяемая сегодня в мире фальсификация нашей истории, минимизация роли нашей страны в важных исторических процессах. Эти тенденции способствуют тому, что «под угрозой оказывается сохранение национальной идентичности и культурного наследия России» [10, С. 421].

На законодательном уровне вопросам духовно-нравственного воспитания молодого поколения всегда уделялось большое внимание. В Федеральном Законе «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ образование дефинировано как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения [13]. В Указе Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» представлены основные положения по формированию гражданской позиции россиянина, в основе которой должна быть заложена система традиционных духовно-нравственных ценностей, издревле свойственных нашему обществу. Акцентируется роль высших учебных заведений в процессе формирования, сохранения и укрепления ценностных ориентиров [12].

Исходя из сложившейся ситуации, задачей вузов теперь становится не только обучение специальности, но и создание ценностно-смысловой пространства посредством интеграции преподаваемых дисциплин и создания обновленных форм работы по эффективному взаимодействию в вопросе формирования, сохранения и укрепления духовно-нравственных позиций молодежи. В связи с этим приходит осознание того, что формированию у молодых людей мировоззрения, отвечающего требованиям нового социально-политического курса, будут способствовать решительные изменения в образовательной системе. Задачей педагогики как науки о воспитании человека в рамках образовательных учреждений является развитие личности, базирующейся на духовно-нравственных ценностях, в том числе опирающейся на историческую преемственность поколений. Подтверждение этой точки зрения мы находим в работах [4; 8; 11; 15], авторы которых поддерживают необходимость поиска новых технологий в обучении и воспитании. Поэтому исследования, ставящие своей целью изучение способов формирования исторической памяти, имеют особую актуальность.

Изложение основного материала статьи. Перед современной молодежью появляются все новые вызовы, обусловленные глобализацией, следствием которой является повышенная конкуренция на рынке труда. Цифровизация, проникая во все сферы жизни человека, способствует стремительному развитию инновационных технологий, что, в свою очередь, требует постоянного совершенствования знаний. Необходимость адаптации к различным культурам и ценностям провоцирует изменения ценностных установок в обществе, особенно в молодежной среде [2]. Перечисленные факторы требуют от молодых людей высокой адаптивности, креативности и готовности к постоянному обучению и саморазвитию.

Под адаптацией человека к особенностям современной культуры понимается способность к инновационному и традиционному мышлению, что предполагает развитие мыслительных процессов в соответствии с духом времени и наличие способности к сохранению исторической памяти. В настоящее время активно актуализируется общественная потребность

«в укреплении исторической преемственности поколений, сохранении исторической памяти, воспитании в духе патриотизма, гражданской ответственности» [1, С. 69]. Историческая память рассматривается как традиционная конституционная ценность [5], основной задачей которой является способность к сохранению взаимосвязи поколений в современном мире и готовность к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [3; 6]. Понятие «формирование исторической памяти» в студенческой среде представляется как определенный педагогический процесс, направленный на обогащение личности будущего выпускника университета, развитие взглядов, мировоззрения, убеждений, ценностных ориентаций и установок, необходимых в профессиональной деятельности [11, С. 248]. Реализация данного процесса предполагает применение определенных форм и методов работы, к которым, по мнению многих исследователей относят аудиторские мероприятия (лекции, семинары, дискуссии, круглые столы, творческие проекты), внеаудиторную воспитательную работу, заключающуюся в участии в волонтерской деятельности, культурных и спортивных мероприятиях [4; 10; 15]. Далее представим некоторые возможности вузов в данном направлении: введение в учебные программы дисциплин тем, посвященных формированию духовно-нравственных ценностей; организация внеаудиторной самостоятельной научной работы (научные конференции, круглые столы и т.д.); выбор интерактивных методов и технологий учебной работы, побуждающих студентов рассматривать различные точки зрения, аргументировать собственное решение, делать обоснованный, единственно правильный самостоятельный нравственный выбор; обучение работе в команде, умению отстаивать собственные взгляды и адекватно оценивать мнения других; использование в аудиторной и внеаудиторной деятельности академических текстов, что способствует изучению материала, различных точек зрения, критического их восприятия и формирования собственной позиции; роль преподавателя – как образца знания, толерантности, эмпатии и уважения; мультикультурная, цифровая, экологичная вузовская среда.

Одним из механизмов формирования, сохранения и укрепления исторической памяти может стать проводимая в университетах научно-исследовательская работа. Студенческая молодежь, обладая огромным потенциалом, умело направляемым преподавательским коллективом, способна активно применять его не только в учебной, но и в научно-исследовательской деятельности. В перспективе такой подход к вопросам обучения и воспитания молодежи может стать устойчивой основой для укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Из этого следует, что в задачи обучающихся входит стимулирование способностей обучающихся и создание возможностей для их активного привлечения к научно-исследовательской деятельности.

В целях разработки механизмов формирования исторической памяти предлагается организация и проведение в рамках вузовского образовательного процесса научно-практических, в том числе и студенческих, конференций, научный вектор которых направлен на изучение проблем нравственных ориентиров, формирующих мировоззрение молодого поколения России.

В данной статье представлен опыт трех ростовских вузов (Ростовского государственного университета путей сообщения, Южно-Российского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Донского государственного технического университета) по проведению научных конференций, главной задачей которых стало формирование духовно-нравственных ценностей, в том числе, исторической памяти студенчества о подвиге народа по защите своей Родины и своей семьи.

Основными формами работы конференций стали пленарные и секционные заседания с представлением докладов и их обсуждением, круглые столы, дискуссионные площадки, презентации результатов научных исследований. Материалы, опубликованные в сборниках конференций на русском и иностранном языках, в полной мере представили весь перечень обсуждаемых проблем и возможные пути их решения.

Опыт проведения научных конференций в Донском государственном техническом университете – огромен. Международная научно-практическая конференция на тему «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание молодежи: опыт, перспективы развития» была проведена в 2024 году совместно с Донской духовной семинарией [7]. В процессе конференции были заслушаны доклады преподавателей, студентов вуза и учащихся Донской духовной семинарии на темы, посвященные формированию духовно-нравственных ценностей в историческом и современном ракурсах, государственно-конфессиональным отношениям, церковной истории и религиозной философии.

Оживленную дискуссию вызвали доклады, презентующие развитие, сохранение и укрепление исторической памяти, основанные на проведенном авторами анализе проблем формирования исторического сознания молодежи в контексте духовной модернизации нашего общества, формирования нравственных критериев современного молодого поколения с точки зрения историзма. В продолжение темы формирования исторической памяти были представлены исследовательские проекты по интериоризации духовно-нравственных ценностей наследия А.С. Пушкина, рассмотрены пути духовно-нравственного воспитания молодежи на примере жизни и деятельности святителя Луки Войно-Ясенецкого.

В рамках конференции было уделено внимание роли современных технологий, в частности, киберсоциализации, в плане влияния на духовно-нравственное развитие молодежи, на формирование личностной самопрезентации и поведения в цифровом пространстве [9]. Подчеркивается значение филологического образования, в том числе, профессионально-ориентированных иноязычных дисциплин, как механизма формирования профессиональной и универсальной компетенций и духовно-нравственной культуры обучающихся в рамках образовательного пространства высших учебных заведений. Следует отметить, что в процессе работы конференции были систематизированы механизмы для организации работы по формированию духовно-нравственного потенциала современного студенчества в социокультурном пространстве вуза.

Большой опыт научно-исследовательской работы накоплен в Южно-Российском институте управления – филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации в процессе преподавания учебных дисциплин «Конституционное право Российской Федерации», «Конституционное право», «Нормотворчество в Российской Федерации и ее субъектов», «Правовые акты в публичной сфере», «Конституционно-правовые основы регулирования национальных отношений».

В целях достижения формирования традиционных российских ценностей у каждого студента профессорско-преподавательским составом кафедры конституционного и муниципального права систематически проводится научно-исследовательская работа в различных форматах:

- межвузовские научные студенческие конференции (Актуальные проблемы российского конституционализма на современном этапе 25.10.2023; Актуальные проблемы конституционного и муниципального права 26.05.2023; 29.05.2025);
- круглые столы (Духовные основы конституционного строя 19.04.2024);
- работа студенческого научного кружка «Конституционалист», целью которого стали поиск и представление возможных путей формирования российских традиционных ценностей в процессе подготовки творческих проектов;
- Фестиваль науки ЮРИУ РАНХ и ГС (2025г.) с последующей публикацией студенческих научных статей под руководством преподавателей.

Разнообразна и актуальна тематика исследуемых на указанных мероприятиях проблем, касающаяся изменений культурных норм и ценностей под влиянием глобализации, их воздействием на семейно-демографические процессы,

рождаемость в современной России, конституционно-правовое регулирование материнства и детства в России. Активно рассматриваются вопросы сохранения и укрепления исторической памяти и преемственности поколений как традиционные конституционные ценности, отмеченные в конституциях и уставах субъектов РФ. Рассмотрение традиционных конституционных ценностей в указанных нормативных актах способствует духовному воспитанию нынешнего поколения, сохранению и прумножению исторической памяти [5; 6]. Проведение научно-исследовательской работы со студентами в ЮРИУ РАНХ ИГС в различных формах позволит акцентировать приоритет традиционных ценностей у молодого поколения, а в государственно-правовой практике повысить эффективность деятельности органов публичной власти.

Особого внимания заслуживает еще одна конференция, которая стала знаменательным событием в образовательных пространствах многих российских вузов. В апреле 2025 года в Ростовском государственном университете путей сообщения состоялась Всероссийская научная конференция на иностранных языках «Подвиг российских железнодорожников в годы Великой Отечественной войны» [14]. Проведение конференции было приурочено к празднованию 80-ой годовщины Великой Победы. Конференция проходила под лозунгом: «О подвигах железнодорожников говорим вместе!». Соавторами докладов стали студенты и преподаватели отраслевых железнодорожных университетов. Они собрались вместе, чтобы увековечить память о сотрудниках железных дорог Советского Союза, проявивших беспримерное мужество, находчивость и выносливость в годы Великой Отечественной войны. Такая форма организации и проведения конференции олицетворяет очень важную идею: мы все, люди разных поколений и профессий, студенты и преподаватели, граждане России и иностранные обучающиеся, – помним и преклоняем свои головы перед великим подвигом народа, сражавшегося за Родину против фашистской Германии.

Выводы. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что научно-исследовательская деятельность в различных форматах может рассматриваться как механизм формирования исторической памяти у современной студенческой молодежи. Все чаще и плодотворнее студенты и преподаватели выступают в тесном сотрудничестве для поиска путей решения возникающих проблем. Под руководством опытных преподавателей студенты практикуют разнообразие форм и методов научно-исследовательской работы, а также обширный спектр проблемных тем, в том числе формирование, защита и укрепление исторической памяти нашей страны.

Литература:

1. Акользина, М.К. Изучение истории семьи как средство духовно-нравственного воспитания студентов высшей школы / М.К. Акользина, Я.С. Бучнева, В.В. Крючкова // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы XIII Всерос. науч.-практ. Интернет-конф. (с междунар. участием). – Тамбов, 2022. – С. 68-72
2. Газиева, И.А. Социальная среда как фактор изменения ценностей студенческой молодежи / И.А. Газиева // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 2. – С. 54-72. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-54-72
3. Заридзе, Г.В. Сохранение связи поколений в современном мире как основа патриотического воспитания молодежи / Г.В. Заридзе // Историческая память и связь поколений как духовно-нравственная основа патриотического воспитания молодежи: сб. ст. по материалам науч.-практ. конф. – Москва: МФЮА, 2021. – С. 12-22
4. Кандыбович, С.Л. Историческая память, ее сохранение и формирование в педагогическом процессе / С.Л. Кандыбович, Т.В. Разина // Мировые цивилизации. – 2022. – Т. 6. – № 4.
5. Малиненко, Э.В. Историческая память, преемственность поколений и любовь к Родине как традиционные конституционные ценности / Э.В. Малиненко // Актуальные проблемы правотворчества, правоприменения и социально-экономического регулирования: сб. избр. авт. работ. – Ростов-на-Дону, 2024. – С. 78-93
6. Малиненко, Э.В. Трансформация традиционных ценностей в конституциях и уставах субъектов Российской Федерации / Э.В. Малиненко // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2024. – № 2. – С. 90-95
7. Научные труды Донской духовной семинарии и кафедры «Православная культура и теология» Донского государственного технического университета: сб. науч. тр. – Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2024. – 647 с.
8. Одарюк, И.В. Студенческая научно-практическая конференция как интерактивная форма внеаудиторной самостоятельной работы в обучении студентов технических вузов иностранным языкам / И.В. Одарюк, Ю.Ю. Котляренко, Е.А. Николаева // Концепт. – 2025. – № 7. – С. 242-255
9. Одарюк, И.В. Влияние духовно-нравственных ценностей на формирование самопрезентации современной молодежи в цифровом пространстве / И.В. Одарюк // Научные труды Донской духовной семинарии и кафедры «Православная культура и теология» ДГТУ: сб. – Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2024. – С. 275-282
10. Пронина, И.В. Отношение студентов вуза к научно-исследовательской деятельности в современных условиях развития молодого поколения / И.В. Пронина // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Право. – 2024. – Т. 34(4). – С. 420-429
11. Томили, А.Н. Сущностные основы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи / А.Н. Томили // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 246-248
12. Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 25.03.2026)
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.02.2026)
14. Heroic deeds of the Russian railway employees during the great patriotic war // Proceedings of the All-Russian Scientific Conference in Foreign Languages. – Rostov-on-Don: Rostov State Transport University, 2025. – 153 p.
15. Yumasheva, T.F. Formation of historical memory of students of a pedagogical university in the process of teaching the academic discipline «History of Russia» / T.F. Yumasheva, V.V. Nazarov // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. – 2024. – Vol. 9. – № 5. – P. 489-496. – DOI: 10.30853/ped20240061

УДК 378.4

аспирант Кривченков Георгий Михайлович

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

кандидат педагогических наук, доцент Виноградский Вадим Геннадиевич

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

ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В РАБОЧИХ ПРОГРАММАХ ДИСЦИПЛИН ВУЗОВ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу содержания рабочих программ дисциплин по направлениям подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» и 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление». Исследование проведено на материале 165 рабочих программ из семи федеральных и национальных исследовательских университетов России. Целью работы являлось выявление текущего уровня внедрения отечественного программного обеспечения в образовательный процесс. Установлено, что лишь 12,1% дисциплин содержат упоминания отечественного ПО. Реальное практическое применение зафиксировано только в 3,2% случаев. Определены приоритетные учебные дисциплины, наиболее подходящие для использования отечественных программных решений. Идентифицированы основные препятствия интеграции: системные, методические, ресурсные и технико-функциональные. Выявлено, что преобладающим типом упоминания является информационно-справочный, без включения ПО в практическую часть курса. На основе полученных данных сформулированы рекомендации по расширению интеграции с учётом специфики каждого направления подготовки. Предложен комплекс мер, направленных на достижение целевого показателя 40-50% интеграции в течение 3-5 лет.

Ключевые слова: анализ рабочих программ дисциплин, отечественное программное обеспечение, информационные системы и технологии, государственное и муниципальное управление, высшее профессиональное образование, импортозамещение, цифровые компетенции, методическое обеспечение обучения.

Annotation. The article analyzes the content of work programs of academic disciplines in the fields of training 09.03.02 «Information Systems and Technologies» and 38.03.04 «State and Municipal Administration». The study was conducted on the basis of 165 course programs from seven federal and national research universities in Russia. The aim of the work was to identify the current level of domestic software implementation in the educational process. It was found that only 12.1% of disciplines contain mentions of domestic software. Actual practical application has been recorded in only 3.2% of cases. Priority academic disciplines most suitable for the use of domestic software solutions have been determined. The main obstacles to integration have been identified: systemic, methodological, resource-related, and technical. It was revealed that the predominant type of mention is informational and reference-based, without including the software in the practical part of the course. Based on the obtained data, recommendations for expanding integration have been formulated, taking into account the specifics of each training direction. A set of measures aimed at achieving a target indicator of 40-50% integration within 3-5 years has been proposed.

Key words: analysis of discipline work programs, domestic software, information systems and technologies, state and municipal administration, higher professional education, import substitution, digital competencies, methodological training support.

Введение. Глобальная трансформация информационно-технологического ландшафта и изменяющиеся геополитические условия создают новые вызовы для системы высшего образования Российской Федерации. Перед российскими университетами встает задача подготовки выпускников, способных применять и разрабатывать информационные технологии, соответствующие требованиям внутреннего рынка и задачам обеспечения технологической независимости государства [5]. Особенно это актуально для специалистов в сфере информационных систем и технологий, которые должны обладать компетенциями в области как отечественных, так и зарубежных решений [4; 5].

Необходимость систематического изучения интеграции отечественного ПО в образовательные программы обусловлена академическими исследованиями, демонстрирующими, что эффективное внедрение технологий в образование требует не только наличия инструментов, но и соответствующей методической базы, подготовки преподавателей и переосмысления подходов к преподаванию [1; 4]. Успех такой интеграции напрямую зависит от наличия качественного методического обеспечения, организационной поддержки и четкого понимания целей обучения [1; 10].

В марте 2022 года Министерство науки и высшего образования Российской Федерации опубликовало методические рекомендации, определяющие направления и механизмы перехода образовательных организаций на преимущественное использование отечественного программного обеспечения в учебном процессе [7]. Следующим ключевым событием стало создание в мае 2023 года Единого реестра отечественного программного обеспечения для использования в образовании, который к концу года содержал свыше 428 решений [8].

Однако практическое внедрение государственных рекомендаций в содержание учебных дисциплин происходит неравномерно и встречает множество препятствий [4; 5]. Согласно аналитическому исследованию АНО «Цифровая экономика» (2024), хотя 44% российских вузов декларируют готовность к активному внедрению отечественного программного обеспечения при наличии надлежащего финансирования, практическое воплощение этой готовности сталкивается с серьезными барьерами [3].

Рабочие программы дисциплин (РПД) являются основным нормативным документом, определяющим содержание, объем и структуру изучения учебной дисциплины. Анализ содержания РПД позволяет получить объективную информацию о реальном уровне интеграции отечественного ПО в образовательный процесс.

Направления подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» и 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» представляют особый интерес для исследования [5]: первое непосредственно связано с разработкой и применением информационных технологий, второе готовит специалистов, которые будут внедрять информационные системы в органах власти, где поддержка отечественных программных решений становится приоритетной государственной задачей.

Цель исследования состоит в проведении комплексного анализа содержания рабочих программ дисциплин по указанным направлениям подготовки в целях выявления текущего уровня интеграции отечественного программного обеспечения в образовательный процесс и определения целевых возможностей для расширения этой интеграции.

Изложение основного материала статьи. Настоящее исследование основывается на комплексном подходе, объединяющем методологические инструменты контент-анализа. Информационную базу исследования составили 165 рабочих программ дисциплин: 98 по направлению 09.03.02 и 67 по направлению 38.03.04. Программы были собраны из официальных сайтов семи ведущих российских ВУЗ: Тульского государственного университета, Южно-Уральского

государственного университета, Казанского федерального университета, Уральского федерального университета, Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, МИРЭА – Российского технологического университета и Воронежского государственного университета.

Процедура контент-анализа включала два этапа: составление кодификатора отечественного программного обеспечения на основе Единого реестра ПО Минцифры (428 решений) [8] и применение автоматизированных средств поиска с последующей ручной вычиткой для уточнения контекста упоминаний. При проведении анализа регистрировались: наличие и частота упоминания отечественного ПО; включение в содержание дисциплины; наличие практических заданий и лабораторных работ; уровень интеграции (теоретический, практический или комплексный). Исследование интегрировало данные аналитического исследования АНО «Цифровая экономика» о состоянии импортозамещения профессионального ПО в техническом образовании [3].

Направление 09.03.02 «Информационные системы и технологии». Анализ структуры учебных планов показал, что дисциплины, требующие работы студентов с программным обеспечением, могут быть распределены по четырем функциональным группам.

Первая группа включает дисциплины фундаментального характера: архитектура вычислительных систем, операционные системы и среды, компьютерные сети, параллельное программирование. Linux упоминается в содержании 25,3% программ по дисциплине «Операционные системы» [5]. Однако в 78% случаев рассмотрение ограничивается теоретическими сведениями без практического применения. Специализированные отечественные операционные системы (Astra Linux, ALT Linux) упоминаются менее чем в 5% программ [5; 9].

Вторая группа объединяет дисциплины прикладного программирования: программирование, веб-технологии, разработка мобильных приложений, системы управления базами данных (СУБД). PostgreSQL упоминается в программах 15,3% ВУЗ из выборки, однако часто функционирует как альтернативное, а не основное средство обучения [9].

Третья группа включает дисциплины специализированного применения ПО: корпоративные информационные системы, интеллектуальные информационные системы, системы автоматизированного проектирования, системы информационной безопасности. Интеграция отечественного ПО в эту группу практически отсутствует [2].

Четвертая группа представлена дисциплинами информационно-теоретического характера, в которых отечественное программное обеспечение упоминается редко и в информационно-справочных целях.

Направление 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление». Дисциплины инфраструктурного характера включают курсы, посвященные информационным технологиям в государственном управлении, управлению информационными ресурсами, электронному правительству. Дисциплина «Информационные технологии в государственном управлении» присутствует в 85% программ, однако упоминание отечественных информационных систем встречается только в 22% случаев [5]. Платформа «1С:Предприятие» упоминается в 8,9% программ по этому направлению [4].

Дисциплины функциональной направленности (управление проектами, стратегическое планирование) создают естественные точки интеграции отечественных программных решений [6].

Текущее состояние и уровень интеграции отечественного ПО.

Таблица 1

Статистика интеграции отечественного программного обеспечения в рабочие программы дисциплин

Показатель интеграции	09.03.02 (%)	38.03.04 (%)	Общее (%)
Доля дисциплин с упоминанием ОПО	13,3	10,4	12,1
Доля дисциплин с практическим применением ОПО	4,1	2,2	3,2
Дисциплины с интеграцией только на теоретическом уровне	67	72	69,5
Дисциплины с интеграцией на уровне теории и практических заданий	28	22	25
Дисциплины с полной интеграцией ОПО в содержание курса	5	6	5,5

Полученные показатели свидетельствуют о том, что процесс интеграции находится на ранней стадии развития [3]. Только одна из восьми дисциплин содержит упоминание отечественного ПО. Практическое применение в рамках активных видов учебной деятельности встречается менее чем в 4% дисциплин. Даже при наличии упоминаний отечественное ПО часто используется исключительно в информационно-справочных целях [1].

В ходе анализа был выявлен и классифицирован спектр отечественного ПО, упоминаемого в рабочих программах.

Первую категорию составляет открытое программное обеспечение с российской историей разработки. Linux упоминается в 25,3% программ по направлению 09.03.02, PostgreSQL – в программах 15,3% ВУЗ, LibreOffice – в 8,2% программ [4; 9].

Вторую категорию образуют специализированные решения отечественной разработки. Astra Linux упоминается в 3,1% программ, ALT Linux – в 1,6%, платформа «1С:Предприятие» – в 8,9% программ управленческих специальностей [4; 5].

Третью категорию представляет закрытое коммерческое отечественное программное обеспечение. Эта категория практически полностью отсутствует в рабочих программах дисциплин. Отечественные разработчики специализированного корпоративного ПО не упоминаются ни в одной из проанализированных 165 программ [2].

На основе проведенного анализа предложены следующие системные рекомендации по модификации рабочих программ дисциплин.

Общей методологической основой преобразования рабочих программ должна стать интеграция отечественного программного обеспечения в качестве полноценного компонента содержания образовательных дисциплин [1; 4]. Это требует системного переосмысления подходов к преподаванию информационных технологий, при котором отечественные решения рассматриваются параллельно с зарубежными альтернативами, обеспечивая студентам возможность глубокого понимания различных технологических подходов.

Первым ключевым этапом модификации должно стать явное включение компетенций, связанных с практической работой с отечественным программным обеспечением, в раздел «Планируемые результаты освоения дисциплины» [5; 7]. Это сделает явной цель интеграции и обеспечит согласованность содержания, методов обучения и систем оценивания.

Второй важной составляющей является расширение и модификация оценочных средств. Системы оценивания должны включать практические работы, лабораторные задания, проектные работы, экзаменационные вопросы, специфичные для используемого отечественного программного обеспечения, в объеме минимум 30-40% практического времени дисциплины [1; 4].

Третьей критической компонентой должна стать разработка качественного методического обеспечения [4]. Для каждой дисциплины необходимо разработать или адаптировать методические указания, практические руководства, сборники

типовых задач, тестовые материалы, специфичные для используемых отечественных инструментов [1].

Четвертым необходимым условием является активное развитие взаимодействия вузов с производителями отечественного программного обеспечения [10]. Сотрудничество может включать получение информации об актуальных требованиях работодателей; обеспечение доступа к лицензиям отечественного ПО; приглашение представителей разработчиков для проведения гостевых лекций и семинаров; развитие совместных проектов.

Пятой рекомендацией является обеспечение координации между различными дисциплинами в рамках образовательной программы. На уровне управления образовательной программой необходимо установить систематическое взаимодействие между преподавателями для обеспечения последовательного развития компетенций студентов в области использования отечественного ПО [5].

Шестой компонентой является систематическое обеспечение переподготовки и повышения квалификации преподавателей [10]. Для успешной реализации рекомендаций преподавателям необходимо получить практические навыки работы с отечественным ПО и овладеть методическими подходами к его преподаванию [1; 5]. Это может быть организовано через краткосрочные курсы переподготовки, участие в вебинарах, конференциях, самостоятельное изучение официальной документации.

Анализ рабочих программ позволил выявить многоуровневую систему факторов, затрудняющих интеграцию отечественного программного обеспечения в образовательный процесс [1; 3].

На организационно-системном уровне действуют следующие препятствия: инерция образовательной системы, укорененная в существующих подходах [10]; отсутствие явно сформулированных требований со стороны органов аккредитации в области интеграции отечественного ПО [7]; недостаточное финансирование программ переподготовки преподавателей [3].

На уровне содержательно-методического обеспечения существуют значительные дефициты: дефицит высококачественных методических материалов, специально разработанных для преподавания отечественного ПО [4]; отсутствие сертифицированных программ повышения квалификации [1]; недостаточность учебно-методического обеспечения отдельных дисциплин [5].

Ресурсные ограничения включают: отсутствие или высокую стоимость академических лицензий на отечественное ПО; недостаток современной технической инфраструктуры в вузах; ограниченность временных ресурсов преподавателей [2; 3].

Технико-функциональные и рыночные факторы проявляются в: неполноте функциональности некоторых отечественных решений [9]; разном образе версий и модификаций; недостаточной глубине технической поддержки в отношении образовательного сегмента [6].

Несмотря на выявленные системные препятствия, в исследовании обнаружены примеры более активной интеграции отечественного программного обеспечения в отдельных ВУЗ.

Тульский государственный университет реализует комплексный подход: в дисциплине «Операционные системы» практические задания включают работу с Astra Linux (примерно 30% практикума), а в курсе «Системы управления базами данных» предусмотрено углубленное изучение PostgreSQL для сравнительного анализа с коммерческими системами [5].

Южно-Уральский государственный университет применяет модель параллельного обучения студентов, при которой зарубежные и отечественные решения рассматриваются одновременно с акцентом на различия в технологических подходах и областях применения.

Отдельные кафедры МИРЭА и МГУ реализуют проектные работы студентов, в рамках которых использование отечественных программных решений становится обязательным требованием при выполнении курсовых и дипломных проектов.

Выводы. Проведенный анализ 165 рабочих программ дисциплин показал, что интеграция отечественного программного обеспечения в образовательный процесс находится на начальном этапе: лишь 12,1% дисциплин содержат упоминания отечественного ПО, а практическое применение зафиксировано только в 3,2% случаев [3]. Выявленный спектр ПО представлен преимущественно открытыми решениями (Linux, PostgreSQL, LibreOffice) и отдельными специализированными системами (Astra Linux, ALT Linux, 1С:Предприятие), тогда как закрытое коммерческое отечественное ПО в учебных программах практически отсутствует [2; 9]. Основными препятствиями интеграции являются организационно-системная инерция, дефицит методического обеспечения, ресурсные ограничения и несовпадение требований рынка труда [3], однако выявленные примеры успешной практики подтверждают возможность эффективного внедрения при системном подходе и поддержке администрации [5; 10]. Предложенный комплекс рекомендаций, включающий закрепление компетенций в планируемых результатах, расширение оценочных средств, разработку методического обеспечения, координацию между дисциплинами, переподготовку преподавателей и взаимодействие с разработчиками ПО, может способствовать достижению целевого показателя 40-50% интеграции в течение 3-5 лет [1; 4; 5].

Литература:

1. Бурняшов, Б.А. Импортозамещение программного обеспечения учебного процесса российских вузов / Б.А. Бурняшов // Информатика и образование. – 2022. – Т. 37. – № 1. – С. 27-36. – DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-1-27-36. – EDN: OTSUVL
2. Гоглева, Е.Б. Определение потенциала импортозамещения программного обеспечения (в системе высшего и среднего профессионального образования) / Е.Б. Гоглева, М.Н. Образцова, Д.И. Шакирзянова; под общ. ред. Р.Н. Минниханова // Международный форум Kazan Digital Week-2022: сб. материалов Междунар. форума, Казань, 21-24 сентября 2022 г. – Казань: Научный центр безопасности жизнедеятельности, 2022. – С. 461-471. – EDN: SWOWXY
3. Импортозамещение профессионального программного обеспечения в техническом образовании в вузах России / С.А. Плуготаренко // АНО «Цифровая экономика». – 2024. – URL: <https://files.data-economy.ru/Docs/IPPO.pdf> (дата обращения: 17.01.2026)
4. Кривченков, Г.М. Импортозамещение офисного программного обеспечения в образовании / Г.М. Кривченков // Педагогическое образование и наука. – 2025. – № 3. – С. 139-143. – DOI: 10.56163/2072-2524-2025-3-139-144. – EDN: EXLXFA
5. Кривченков, Г.М. Подготовка кадров для цифрового суверенитета: фокус на отечественные программные продукты / Г.М. Кривченков, В.Г. Виноградский // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86(3). – С. 160-163. – EDN: ZRDVNG
6. Куликова, Е.В. Программное обеспечение для организации процесса обучения в цифровой образовательной среде / Е.В. Куликова // Горизонты образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Омск, 21 апреля 2022 г. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2022. – С. 117-120. – EDN: NJGFWN
7. Методические рекомендации по переходу на преимущественное использование отечественного программного обеспечения в образовательных организациях / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – 2022. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/> (дата обращения: 17.01.2026)

8. Минобрнауки России представило реестр отечественных программ для использования вузами с льготной лицензией // Официальный сайт Минобрнауки России. – 2023. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/68386/> (дата обращения: 17.01.2026)

9. Назаров, А.В. Свободное и отечественное программное обеспечение как инструмент консолидации образования, науки, экономики и производства / А.В. Назаров, О.В. Назарова; под общ. ред. Л.И. Боженковой, М.В. Егуповой // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе: материалы VI Междунар. науч. интернет-конф., Москва, 11–12 декабря 2020 г. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2021. – С. 421–431. – EDN: WUWIZS

10. Пономарев, С.И. Импортзамещение информационных технологий в сфере высшего образования / С.И. Пономарев; сост. Л.М. Ашихмина // Экономика и управление в современных условиях: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 19–22 октября 2022 г. – Красноярск: Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2022. – С. 140–142. – EDN: PCXDMH

Педагогика

УДК 378.147:004.8

кандидат филологических наук, доцент Криницкая Марина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Владивостокский государственный университет» (г. Владивосток)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Современная деловая среда предъявляет высокие требования к межкультурной компетенции выпускников, однако традиционные методики обучения в поликультурных группах зачастую нивелируют индивидуальный культурный опыт студентов, что создает противоречие между потребностью в персонализации и шаблонностью классических подходов. Целью исследования является выявление и экспериментальная проверка дидактических условий, при которых интеграция генеративного искусственного интеллекта в образовательный процесс обеспечивает эффективный прирост межкультурной коммуникативной компетенции. Методологическую основу работы составили системно-деятельностный и лингвокультурологический подходы, а в качестве основного инструментария выступили сценарные симуляции с ИИ-агентами на базе моделей DeepSeek, GigaChat и Qwen Chat. В эксперименте, проведенном на базе Владивостокского государственного университета, приняли участие 98 студентов из России, Азии и Африки, которые выполняли задания по культурной калибровке текстов и симуляции переговоров с «цифровым этнореферентом». Результаты количественного анализа продемонстрировали значительный прирост показателей в экспериментальной группе: стратегическая гибкость увеличилась на 39,6%, а социокультурная адекватность – на 35,5% по сравнению с контрольной группой. Качественный анализ промпт-сессий показал, что студенты стали реже использовать шаблонные конструкции и осознаннее подходить к выбору коммуникативных стратегий в зависимости от культурного профиля адресата. Обсуждение результатов подтверждает гипотезу о том, что ИИ, выступая в роли стабильного «культурного оппонента», создает условия для «контролируемого когнитивного диссонанса», который невозможно в полной мере смоделировать в парной работе студентов. Вместе с тем исследование выявило риски «чрезмерной адаптации» у 15% участников, что подчеркивает необходимость педагогической фасилитации и развития критического мышления. Выявлено, что ключевым дидактическим условием успешности является трансформация роли ИИ из вспомогательного инструмента в активного симулятора межкультурной среды. На основании полученных данных сформулированы практические рекомендации для внедрения гибридного формата обучения, сочетающего индивидуальные симуляции с ИИ и последующие групповые дискуссии. Полученные результаты вносят вклад в развитие цифровой лингводидактики и открывают перспективы для дальнейшего изучения этических аспектов взаимодействия человека и алгоритмов в образовании.

Ключевые слова: искусственный интеллект, деловая коммуникация, поликультурная образовательная среда, межкультурная компетенция, промпт-инжиниринг, цифровая лингводидактика, педагогическое сопровождение.

Annotation. The modern business environment places high demands on graduates' intercultural competence, however, traditional teaching methods in multicultural groups often neutralize students' individual cultural backgrounds creating a contradiction between the need for personalization and the formulaic nature of classical approaches. The aim of this study is to identify and experimentally verify the didactic conditions under which the integration of generative artificial intelligence into the educational process ensures an effective increase in intercultural communicative competence. The methodological framework of the work is based on the systemic-activity and linguocultural approaches, with the primary tools being scenario-based simulations with AI agents utilizing DeepSeek, GigaChat, and Qwen Chat models. The experiment, conducted at Vladivostok State University, involved 98 students from Russia, Asia, and Africa, who completed tasks on cultural text calibration and negotiation simulations with a «digital ethno-referent». The results of the quantitative analysis demonstrated a significant increase in indicators in the experimental group: strategic flexibility increased by 39.6% and sociocultural adequacy by 35.5% compared to the control group. A qualitative analysis of the prompt sessions showed that students began using template constructions less frequently and adopted a more conscious approach to selecting communication strategies based on the recipient's cultural profile. The discussion of the results confirms the hypothesis that AI, acting as a stable «cultural opponent», creates conditions for «controlled cognitive dissonance», which cannot be fully simulated in pair work among students. At the same time, the study revealed risks of «over-adaptation» in 15% of participants, highlighting the need for pedagogical facilitation and the development of critical thinking. It was found that the key didactic condition for success is the transformation of the AI's role from an auxiliary tool into an active simulator of the intercultural environment. Based on the data obtained, practical recommendations are formulated for implementing a hybrid learning format that combines individual simulations with AI and subsequent group discussions. The results obtained contribute to the development of digital linguodidactics and open up prospects for further study of the ethical aspects of human-algorithm interaction in education.

Key words: artificial intelligence, business communication, multicultural educational environment, intercultural competence, prompt engineering, digital linguodidactics, pedagogical support.

Введение. Глобализация деловой среды предъявляет новые требования к выпускникам вузов, среди которых ключевым становится способность к эффективной межкультурной коммуникации. Однако традиционные методики обучения, применяемые в поликультурных (гетерогенных) группах, зачастую нивелируют индивидуальный культурный бэкграунд студентов, предлагая унифицированные модели общения. Это создает противоречие между необходимостью персонализации обучения и шаблонностью классических подходов. Искусственный интеллект (ИИ), обладающий

потенциалом мгновенной адаптации учебного контента, выступает релевантным инструментом решения данной проблемы. Использование нейросетей позволяет не только синхронизировать коммуникацию носителей различных культурных кодов, но и превращает поликультурную среду из фактора риска в ресурс для приобретения уникального профессионального опыта.

Целью исследования является выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка дидактических условий, при которых интеграция генеративного ИИ в образовательный процесс обеспечивает эффективный прирост межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) студентов в поликультурных группах при обучении деловой коммуникации.

Проблема интеграции ИИ в образование активно разрабатывается в современной науке. В отечественной лингводидактике П.В. Сысоев с соавторами классифицируют чат-боты и подчеркивают их способность имитировать речь и индивидуализировать обучение [4]. С.В. Титова предлагает типологию ИИ-решений для организации учебного процесса [5]. Э.М. Байниязова и Р.А. Фахрутдинова обосновывают включение цифрового компонента в структуру иноязычной компетенции [2], а А.П. Авраменко с коллегами анализируют переход к автоматизации в языковом образовании [1]. Вопросы подготовки педагогов к работе с ИИ поднимают В.В. Копылова и В.В. Гриншкун [3].

В зарубежном дискурсе Д. Паттиер, М.А. Аль-Афнан и С. Грассини фокусируются на потенциале больших языковых моделей (LLM) для персонализации обучения, одновременно указывая на риски снижения критического мышления и необходимость этической рефлексии [6-8]. Фундаментальной базой для понимания межкультурных аспектов остаются работы Э. Холла, Г. Хофстеде, а также идеи С.Г. Тер-Минасовой о неразрывности языка и культуры.

Несмотря на обширный корпус литературы, можно выделить ряд нерешенных задач. Во-первых, большинство исследований рассматривает ИИ как лингвистический или общепедагогический инструмент, оставляя в тени его потенциал как активного «культурного оппонента» в деловом диалоге. Во-вторых, наблюдается дефицит методических моделей для смешанных (поликультурных) групп: механизмы трехстороннего взаимодействия «студент А – ИИ – студент Б» (представители разных культур) практически не описаны. В-третьих, отсутствуют верифицированные алгоритмы, позволяющие избегать «культурных галлюцинаций» нейросетей и переносить сформированные навыки в реальную деловую среду. Настоящее исследование направлено на восполнение указанных лаку.

Исследование проводилось на базе Владивостокского государственного университета с сентября по декабрь 2025 года. В эксперименте участвовали 98 студентов бакалавриата (направления «Лингвистика», «Менеджмент», «Туризм» и «Международные отношения»), составивших культурно гетерогенную выборку (Россия, Юго-Восточная Азия, Африка).

Методологическую основу составили системно-деятельностный и лингвокультурологический подходы. Исследовательская деятельность включала проектирование учебных сценариев, включенное наблюдение, а также метод промпт-анализа для изучения стратегий взаимодействия студентов с нейросетью. В качестве базового технологического инструмента выбрана модель DeepSeek (а также GigaChat и Qwen Chat для кросс-валидации), обладающая способностью к многоязычной генерации и точной имитации различных культурных ролей, что позволяет реализовать концепцию ИИ как «цифрового этнореферента».

Изложение основного материала статьи. В основу практической части работы положена гипотеза о том, что использование генеративного ИИ в качестве моделируемого «культурного оппонента» обеспечивает более эффективную проработку стратегий деловых переговоров в поликультурных группах по сравнению с традиционной работой в парах со сверстниками. Предполагается, что ИИ, в отличие от одноклассников, способен стабильно придерживаться заданной культурной роли (например, высококонтекстной или низкоконтекстной модели поведения), создавая условия «контролируемого когнитивного диссонанса», который вынуждает студента активнее применять компенсаторные стратегии и глубже погружаться в прагматику межкультурного дискурса.

Для проверки гипотезы была разработана система дидактических сценариев, реализованных на базе моделей DeepSeek, GigaChat и QwenChat. Выбор данных моделей обусловлен их способностью к многоязычной генерации и точной имитации ролевых моделей, соответствующих различным культурным измерениям. Описание культурных ролей для ИИ-агентов базировалось на параметрических моделях Г. Хофстеде (индивидуализм / коллективизм, дистанция власти) и Э. Холла (высокий / низкий контекст). Это позволило операционализировать теоретические конструкты в виде конкретных инструкций для нейросети.

Взаимодействие включало три последовательных типа заданий.

1. Культурная калибровка корреспонденции (этап «Стилистическая трансформация»). Студенты получали задание составить деловое письмо (например, жалобу на задержку поставки или предложение о сотрудничестве) для партнеров из стран с разными культурными кодами. С помощью промпт-инжиниринга они запрашивали у ИИ анализ текста на предмет «культурной дистанции».

Пример промпта: *«Проанализируй это письмо с точки зрения дистанции власти (Power Distance Index) и контекстности. Насколько корректно оно будет воспринято в бразильской / японской / немецкой бизнес-культуре? Предложи варианты стилистической правки».*

ИИ указывал на избыточную прямолинейность или, напротив, излишнюю формальность, предлагая адаптированные формулировки. Задача студента – критически оценить эти правки и выбрать наиболее уместные.

2. Сценарные симуляции переговоров (этап «Культурная мимикрия»). На этом этапе ИИ выступал в роли активного «культурного оппонента». Студенты разрабатывали системный промпт, задающий нейросети жесткие параметры поведения.

Пример промпта для ИИ: *«Ты – финансовый директор немецкой компании. Твой стиль – низкоконтекстный, ориентация на факты и цифры, прямое выражение несогласия. Ты не принимаешь аргументы без цифрового подтверждения».*

Пример промпта для ИИ (альтернативный): *«Ты – топ-менеджер японской корпорации. Для тебя важны принципы немасхи (предварительное согласование) и сохранение лица. Ты избегаешь прямых отказов».*

Студенты (представители разных культур) вступали в диалог с такой моделью, пытаясь предложить инновационный продукт или согласовать условия контракта. ИИ последовательно удерживал заданную роль, что вынуждало участников искать нестандартные аргументы и адаптировать тактику ведения переговоров в реальном времени.

3. Рефлексивный промпт-анализ (этап «Разбор коммуникативных сбоя»). После завершения диалога студенты запрашивали у ИИ «выход из роли» и критический разбор состоявшейся коммуникации.

Пример рефлексивного промпта: *«В каких моментах нашего диалога возник риск коммуникативного срыва? Где мои формулировки могли быть восприняты как неуважение или агрессия с учетом заданной культурной роли?».*

Это позволяло мгновенно получить объективизированную обратную связь и скорректировать стратегию для последующих симуляций.

Контрольная группа работала параллельно по той же программе и с теми же кейсами (подготовка писем, переговоры),

но в качестве партнера по коммуникации выступал не ИИ-агент, а другой студент (монокультурная или гетерогенная пара). Роли распределялись случайно, обсуждение стратегий проходило без участия цифрового посредника.

Эффективность предложенной модели оценивалась путем сравнения результатов экспериментальной группы (ЭГ, n=49), работавшей по описанным сценариям с ИИ, и контрольной группы (КГ, n=49), где использовались традиционные ролевые игры «студент-студент». Оценка проводилась по трем критериям (10-балльная шкала): социокультурная адекватность, стратегическая гибкость и стилистическая точность (Табл. 1).

Таблица 1

**Итоговые показатели сформированности компонентов межкультурной компетенции в КГ и ЭГ
(средние баллы по 10-балльной шкале)**

Критерий оценки	Контрольная группа (традиц. методы)	Экспериментальная группа (с применением ИИ)	Прирост показателя, %
Социокультурная адекватность	6,2	8,4	35,5
Стратегическая гибкость	5,8	8,1	39,6
Стилистическая точность	6,5	7,9	21,5

Как видно из таблицы, наиболее значительный прирост в ЭГ зафиксирован по критерию «Стратегическая гибкость» (+39,6%). Это подтверждает гипотезу о том, что взаимодействие с ИИ-агентом, стабильно удерживающим заданную культурную роль, позволяет студенту протестировать несколько вариантов поведения в одной ситуации, что физически невозможно реализовать в рамках стандартного аудиторного занятия с парой студентов.

Качественный анализ промпт-сессий и итоговых работ показал, что студенты ЭГ стали реже использовать универсальные шаблоны делового английского, переходя к осознанному выбору лексических единиц в зависимости от культурного профиля адресата. Например, российские студенты при симуляции переговоров с представителями арабских стран (высококонтекстная культура) осознанно увеличивали время на установление личного контакта (small talk) по рекомендации ИИ-консультанта. В КГ прогресс наблюдался преимущественно в лингвистическом аспекте, однако коммуникативные стратегии студентов оставались этноцентричными.

Вместе с тем исследование выявило и риски: контент-анализ показал, что около 15% студентов в ЭГ были склонны к «чрезмерной адаптации», слепо следуя советам ИИ и теряя субъектность. Это подчеркивает необходимость педагогической фасилитации и развития критического мышления как обязательного условия реализации дидактического потенциала ИИ.

Таким образом, полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу и доказывают, что использование ИИ в качестве «культурного оппонента» в симуляциях делового общения обеспечивает качественный прирост межкультурной компетенции в поликультурных группах.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило достижение поставленной цели: выявлены и экспериментально обоснованы дидактические условия, при которых использование генеративного искусственного интеллекта обеспечивает прирост МКК студентов в поликультурных группах. Сопоставление данных экспериментальной и контрольной групп показало, что интеграция ИИ в качестве «культурного оппонента» позволяет студентам не только повысить лингвистическую грамотность, но и качественно улучшить стратегическую гибкость и социокультурную адекватность (прирост по данным критериям составил 39,6% и 35,5% соответственно). Моделирование ситуаций с заданными этнокультурными параметрами способствует преодолению инерции собственного культурного бэкграунда и формированию навыков адаптивного поведения, необходимых для глобальной деловой среды.

Ключевым дидактическим условием успешности выступает переосмысление роли ИИ: из вспомогательного инструмента он трансформируется в активного «цифрового этноперформанта» и симулятора межкультурной среды. Это требует от преподавателя смещения акцента с трансляции знаний на фасилитацию диалога студента с алгоритмом.

На основе полученных данных сформулированы следующие рекомендации для преподавателей:

1. Внедрять в учебный процесс этапы промпт-анализа и рефлексии, на которых студенты учатся критически оценивать культурную релевантность ответов нейросети и анализировать причины коммуникативных сбоев.

2. Использовать гибридный формат, сочетающий индивидуальные симуляции с ИИ (для отработки гибкости в «безопасной» среде) и последующие групповые дискуссии в поликультурной аудитории (для обмена уникальным опытом взаимодействия с цифровым партнером).

3. Обеспечивать педагогическую фасилитацию и верификацию, помогая студентам отличать релевантные культурные инсайты от стереотипных «галлюцинаций» нейросетей и предотвращая риск «чрезмерной адаптации» и потери субъектности, который был зафиксирован у 15% студентов экспериментальной группы. Выявленный риск «чрезмерной адаптации» требует дальнейшего изучения психолого-педагогических механизмов, препятствующих некритическому принятию рекомендаций ИИ.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным изучением этических аспектов применения ИИ в образовании, в частности, проблемы трансляции культурных стереотипов, заложенных в алгоритмах, а также вопросами «цифрового разрыва» в поликультурных аудиториях, где студенты из разных стран имеют неравный доступ к технологиям и различный уровень цифровой грамотности.

Литература:

- Авраменко, А.П. Опыт интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное высшее образование: от цифровизации к автоматизации / А.П. Авраменко, В.А. Фадеева, В.В. Терновский // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27. – № 2. – С. 55-67. – DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-4
- Байниязова, Э.М. Методическая модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студента вуза средствами цифровых технологий / Э.М. Байниязова, Р.А. Фахрутдинова // Филология и культура. – 2025. – № 3(81). – С. 236-244. – DOI: 10.26907/2782-4756-2025-81-3-236-244
- Копылова, В.В. О подходах к подготовке педагогов к использованию технологии искусственного интеллекта для коммуникаций в профессиональной деятельности / В.В. Копылова, В.В. Гриншкун // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2025. – № 1(71). – С. 7-20. – DOI: 10.24412/2072-9014-2025-171-7-20
- Сысоев, П.В. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – № 3. – С. 46-59. – DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3
- Титова, С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам:

аналитический обзор / С.В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27. – № 2. – С. 18-37. – DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2

6. Alafnan, M.A. ChatGPT as an Educational Tool: Opportunities, Challenges, and Recommendations for Communication, Business Writing, and Composition Courses / M.A. Alafnan, S. Dishari, M. Jovic, K. Lomidze // Journal of Artificial Intelligence and Technology. – 2023. – Vol. 3. – № 3. – P. 60-68. – DOI: 10.37965/jait.2023.0184

7. Grassini, S. Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings / S. Grassini // Education Sciences. – 2023. – Vol. 13. – № 7. – 692 p. – DOI: 10.3390/educsci13070692

8. Pattier, D. ChatGPT and Education: A Systematic Review / D. Pattier // Revista Entropía Educativa. – 2024. – Vol. 2. – № 1. – P. 80-102. – URL: <https://docta.ucm.es/entities/publication/61232426-fe37-426d-a845-bf1c9b66dade> (дата обращения: 15.02.2026)

Педагогика

УДК 378.147.34

старший преподаватель Кудинова Татьяна Викторовна

Российский технологический университет РТУ МИРЭА (г. Москва)

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ГИБРИДНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье представлена педагогическая модель подготовки обучающихся инженерных направлений к профессионально-деловой коммуникации на английском языке в условиях гибридной образовательной среды. Выявлены и обоснованы особенности организации образовательного процесса для студентов инженерного профиля, обусловленные спецификой формирования компетенций делового общения в контексте цифровой трансформации и осуществления профессиональной деятельности в гибридном формате. Основное назначение разрабатываемой модели – обеспечивать одновременное и взаимосвязанное развитие профессиональной и коммуникативной компетенций, необходимых для эффективного общения выпускников в гибридной среде. Модель включает семь основных связанных между собой блоков, раскрывающих ее цели, содержание, организацию и оценку результатов.

Ключевые слова: деловая коммуникация, гибридная среда, профессионально-коммуникативная компетентность, моделирование.

Annotation. The article is devoted to the development of a model for training future engineers in business communication in English in a hybrid environment. The author identifies the specific features of training engineering students, taking into account the specifics of their business communication skills in the context of digital transformation and professional activities in a hybrid environment. The main purpose of the developed model is to ensure the simultaneous and interconnected development of professional and communicative competencies necessary for effective communication among graduates in a hybrid environment. The model includes seven main interconnected blocks that describe its goals, content, organization, and evaluation of results.

Key words: business communication, hybrid environment, professional communicative competency, modelling.

Введение. Широкое использование информационно-коммуникационных технологий, увеличение числа международных проектов, установление тесных контактов с другими странами, развитие академической мобильности приводят к необходимости успешного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Создание интеллектуально благоприятной среды в высших учебных заведениях посредством приглашения известных российских и зарубежных специалистов для проведения практических занятий, семинаров, круглых столов, приглашения иностранных студентов, предоставление возможности прохождения стажировок в других странах, возможности параллельно изучать образовательные программы в вузах-партнерах подчеркивают проблему готовности студентов к осуществлению профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Систематизация существующих теоретико-методологических подходов к определению содержания и структуры иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности свидетельствует о недостаточной степени разработанности профессионально-содержательного аспекта коммуникации. В связи с этим, оптимизация процесса иноязычной подготовки инженерных кадров предполагает реализацию интеграции профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций. Теоретическая целесообразность данного подхода детерминирована принципами компетентностной парадигмы, актуальными тенденциями развития современной педагогической науки и данными смежных отраслей знания.

Подготовка профессиональных инженерных кадров представляет особый интерес, поскольку отвечает запросам подготовки таких кадров в технологическом вузе, потребностям наукоемкого производства и новому гибриднему формату корпоративного общения.

Изложение основного материала статьи. Метод моделирования описан в работах многих ученых, в педагогике он также был исследован во многих трудах. Например, И.Т. Фролов [10] определяет моделирование как: «материальную или мысленную имитацию системы посредством конструирования ее аналогов, называемых моделями, в которых воспроизводятся особенности организации и функционирования этой системы». Сущностные характеристики моделирования как методологического инструмента находят свое концептуальное выражение в дефиниции, представленной в работах И.И. Раскиной и Т.В. Баракиной [6], где моделирование интерпретируется как системный исследовательский процесс, направленный на извлечение и формализацию знаний об объекте изучения и его характеристиках посредством построения и анализа соответствующих моделей. Под моделью в данном контексте понимается абстрагированное, структурно-функциональное представление реального объекта, избирательно воспроизводящее его существенные свойства, параметры и динамические закономерности. Уровень адекватности исходному объекту детерминируется целевыми установками исследования и контекстом решаемых научных задач.

В ряде работ [8; 3] обосновывается методологическая целесообразность упрощения моделей в педагогических исследованиях. Учитывая высокую степень сложности образовательных систем, функционирование и развитие которых обусловлено множественными внутренними и внешними факторами, моделирование позволяет абстрагироваться от второстепенных задач. Такой подход обеспечивает возможность концентрации анализа существенных закономерностях и ключевых аспектах педагогического процесса.

Ключевым направлением работы на современном этапе является научное обоснование и разработка модели, определяющей содержательно-процессуальные аспекты педагогического сопровождения интегративного развития иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенций обучающихся инженерных специальностей. Разрабатываемая модель нацелена на реализацию принципа преемственности в формировании профессионально значимых качеств и актуализацию механизмов межпредметной интеграции как фактора повышения качества подготовки

специалистов.

Обоснование компонентного состава разрабатываемой модели базируется на системном анализе научных подходов к моделированию образовательных процессов. Фундаментальной теоретико-методологической основой выступила концепция педагогических систем Н.В. Кузьминой [4], согласно которой педагогическая система определяется как целостная совокупность структурных и функциональных компонентов, интегрированных взаимосвязями и подчиненных достижению единой образовательной цели.

В рамках данного подхода структурные компоненты (целевой, содержательный, инструментально-коммуникативный и субъектный, включающий педагогов и обучающихся) рассматриваются как инвариантные элементы системы. Функциональные компоненты, дифференцируемые в современной педагогической науке на семь аспектов (гностический, проектировочный, коммуникативный, конструктивный, организаторский, прогностический и оценочный), реализуют интегративную функцию. Они обеспечивают динамическое взаимодействие структурных элементов, гарантируя гомеостаз педагогической системы и определяя вектор её развития. В контексте настоящего исследования перечисленные структурно-функциональные единицы послужили базисом для конструирования соответствующих блоков модели.

Альтернативный подход к структурированию педагогической системы представлен в трудах В.П. Беспалько [1], который трактует её как интегративную совокупность методов, средств и процессов, детерминирующих формирование у обучающихся заданных личностных качеств. В соответствии с данной концепцией, инвариантными элементами педагогической системы выступают: субъекты образовательного процесса (педагоги и обучающиеся), целевой и содержательный компоненты воспитательной деятельности, процессы обучения и воспитания, а также организационные формы их реализации. Дополнительным структурным элементом в ряде работ рассматривается материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

Эмпирический анализ диссертационных исследований последнего десятилетия позволяет констатировать устойчивую методологическую тенденцию к интегративно-синергетическому комбинированию указанных компонентов при конструировании моделей педагогических процессов. Данная тенденция обусловлена необходимостью обеспечения адекватности моделей многофакторной природе современного образовательного процесса, а также потребностью в разработке инструментария, позволяющего учитывать динамическое взаимодействие структурных и функциональных детерминант педагогической системы. Наше исследование не станет в этом смысле исключением: мы объединим структурные и функциональные компоненты таким образом, чтобы они работали на интегративное развитие иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенций у будущих инженеров.

Архитектура учебного процесса детерминирована системой концептуальных установок, подразумевающих селекцию методологических подходов, имплементацию дидактических принципов и создание соответствующего педагогического обеспечения. В структурной организации модели блок методологических оснований (подходы и принципы) сопряжен с блоком целеполагания, что обусловлено синхронностью стратегического планирования образовательных целей и выбора инструментария их достижения. Остальные структурные компоненты моделированы в виде последовательной траектории движения от целеполагания к результату, включающей отбор содержания, селекцию методов и создание педагогических условий. На следующем этапе исследования подлежит раскрытию функциональная специфика каждого структурного блока в генезе интегративной профессионально-коммуникативной компетенции (ИПКК) будущего инженера, а также содержательная верификация наполнения компонентов модели.

Блок целеполагания выступает системообразующим компонентом модели, предопределяющий логику образовательного процесса, селекцию методологических подходов, методов и приемов обучения, а также проектирование конкретных учебных действий. В качестве целевого ориентира исследования определено формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся инженерных направлений подготовки. Концептуально обоснованным представляется трактовка данного целевого новообразования как интегративного единства иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенций. Реализация данного подхода предполагает развитие тех структурных элементов обеих компетенций, формирование которых целесообразно в логике иноязычной профессиональной подготовки, с учетом их взаимосвязи и взаимовлияния.

Следующим структурным элементом модели выступает блок отбора содержания обучения, находящийся в прямой функциональной зависимости от целевого компонента, а также выбранных методологических подходов и принципов. В соответствии с устоявшейся дидактической классификацией [7], содержание обучения дифференцируется на три взаимосвязанных компонента: лингвистический, коммуникативный и интегративный. В рамках данного исследования специфика реализации указанных компонентов раскрывается в контексте профессионально-иноязычной подготовки обучающихся инженерных направлений, что обеспечивает соответствие содержания модели поставленным образовательным целям.

Лингвистический компонент предполагает знание языковой системы, особенностей использования языковых единиц в речи, социокультурных правил коммуникации. В контексте реализации целевых установок исследования методологически обоснованным представляется соотнесение данного компонента содержания с категорией «иноязычный профессиональный дискурс». Выбор данной категории обусловлен её синтетической природой, отражающей целостное единство языковой системы, социокультурного контекста и профессиональной специфики коммуникации. Таким образом, понятие дискурса выступает интегративной основой, обеспечивающей взаимосвязь лингвистических и профессиональных элементов в структуре подготовки инженеров.

Функционирование рассматриваемого компонента обусловлено его корреляцией с коммуникативным аспектом целевой компетентности, что предопределяет его направленность на формирование лингвистической и социокультурной компетенций как конституирующих элементов интегрированной ИПКК. Для учебного процесса, ориентированного на интегративное развитие, это подразумевает концентрацию на профессиональной терминологии, формирование представлений о её функционировании в профессиональной коммуникации, а также учет специфики взаимодействия внутри профессионального сообщества. Валидация отбора содержания производится на основании нормативно-правового базиса ФГОС ВО, с опорой на разделы, определяющие область и объекты профессиональной деятельности выпускника.

Коммуникативный компонент содержания обучения нацелен на формирование навыков и умений применения иностранного языка в ситуациях реального общения, при этом студенты должны демонстрировать творческий подход к применению разнообразных аспектов языка, включать воображение и запускать сложные мыслительные процессы. Данный компонент соотносится с развитием дискурсивной и компенсаторной компетенций с учетом особенностей профессиональной коммуникации инженеров. В контексте реализации образовательных программ отбор содержания базируется на разделах ФГОС ВО, описывающих профессиональные компетенции инженера. Ключевым методологическим условием выступает учет механизмов реализации данных компетенций в иноязычной коммуникации, что обеспечивает интеграцию нормативных требований и лингводидактических задач подготовки.

Что касается самообразовательного компонента, то он предполагает овладение различными приемами познания,

умением организовать свою деятельность, планировать, ставить цели, анализировать и оценивать результаты и т.п. Этот компонент содержания обучения соотносится в основном с профессиональной составляющей целевого новообразования. Формирование методологического компонента содержания обучения базируется на соотношении с матрицей компетенций (ОПК и ПК) образовательной программы и характером профессионально-коммуникативных задач в целевой деятельности инженера. Важным аспектом выступает учет ресурсного потенциала универсальных (УК) компетенций. Хотя данные компетенции не входят в состав целевой ИПКК, их вовлеченность в процесс решения профессиональных задач является необходимым условием эффективности образовательного процесса, что требует интеграции положений соответствующего раздела ФГОС ВО в процедуру отбора содержания.

Технологический блок модели представлен комплексом методов и технологий обучения, обеспечивающих реализацию целевых установок. Фундаментальным основанием иноязычной подготовки выступает классический лингводидактический инструментарий, включающий элементы коммуникативного, аудиолингвального, аудиовизуального и грамматико-переводного методов [11]. Вместе с тем, для обеспечения полноценного синтеза профессионального и языкового содержания исключительно традиционных методов недостаточно. Реализация интеграционных процессов требует имплементации современных образовательных технологий, соответствующих компетентностному и контекстному подходам. Наибольшим потенциалом для обеспечения целостности предметного содержания и языковой формы обладают ситуативно-ролевое моделирование [5], проблемное обучение и активные методы. Особую роль в технологическом обеспечении играет смешанное обучение [2; 9], предполагающее гибридизацию традиционного и электронного образовательного контура. В нашем случае содержание электронного курса во многом дополняет содержание обучения на аудиторных занятиях, позволяя охватить большее количество профессионально значимой информации, а также помогая реализовать принцип регуляции учебной и квазипрофессиональной деятельности, т.к. позволяет высвободить аудиторное время для более сложных заданий, работающих на интеграции компетенций. Инструментом реализации данного принципа выступает представленная в модели иерархическая взаимосвязь репродуктивных, конструктивных и продуктивных заданий. Содержательная интерпретация данной взаимосвязи предполагает телеологическое единство системы упражнений, ориентированных на формирование целевой компетенции. Достижение образовательного результата обеспечивается посредством последовательной реализации задач возрастающей сложности: от лингводидактического уровня к решению профессионально-значимых задач инженерной деятельности.

В структурной организации модели блок этапов формирования интегрированной ИПКК располагается в единой методологической плоскости с технологическим компонентом, что визуальное отображено посредством графических связей. Указанное расположение отражает функциональную взаимозависимость процессуальных и методических элементов модели. Каждый этап формирования компетенции характеризуется специфическим комплексом методических средств – применением отдельных методов или их оптимальных комбинаций, обусловленных задачами соответствующего этапа.

В качестве итогового компонента модели определен результат обучения – сформированность интегрированной ИПКК. Визуализация модели предполагает разделение компетенций на функциональные блоки: профессиональные и иноязычные коммуникативные. Вынесение блока профессиональных компетенций на периферию отражает их базовый характер, закладываемый в профильных модулях, тогда как иноязычная подготовка фокусируется на интеграции этих элементов. Наличие графических связей между блоками свидетельствует о потенциале иноязычной дисциплины в косвенном формировании профессиональных качеств. Реализация данного потенциала осуществляется преподавателем через стратегический отбор содержания и создание специфических организационно-педагогических условий.

Выводы. Данные экспериментального этапа исследования позволяют констатировать выход сформированных компетенций за рамки узкодисциплинарных задач. Интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативной составляющих обуславливает преемственность образовательного процесса при изучении профильных дисциплин и обеспечивает функциональную готовность к научно-исследовательской деятельности (работа с источниками, публикационная активность, подготовка ВКР). Кроме того, реализация модели способствует профессиональной самореализации выпускников, в том числе в контексте международной мобильности и трудоустройства в зарубежные компании.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Бондарев, М.Г. Модель смешанного обучения иностранному языку для специальных целей в электронной образовательной среде технического вуза / М.Г. Бондарев // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 10(135). – С. 41-48
3. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский; гл. ред. А.К. Колесников; отв. ред. И.П. Лебедева // Моделирование социально-педагогических систем: материалы регион. науч.-практ. конф., 16-17 сентября 2004 г. – Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2004. – С. 6-22
4. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – Москва: Народное образование, 2002. – 152 с.
5. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Раскина, И.И. Формирование представлений о модели и моделировании в начальной школе: метод. указания / И.И. Раскина, Т.В. Баракина. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. – 30 с.
7. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.
8. Тарский, Ю.И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю.И. Тарский; гл. ред. А.К. Колесников; отв. ред. И.П. Лебедева // Моделирование социально-педагогических систем: материалы регион. науч.-практ. конф., 16-17 сентября 2004 г. – Пермь, 2004. – С. 24-26
9. Фомина, А.С. Смешанное обучение в электронном распределенном университете / А.С. Фомина // Ученые записки. – 2011. – № 34. – С. 82-88
10. Фролов, И.Т. Гносеологические проблемы моделирования биологических систем / И.Т. Фролов // Вопросы философии. – 1961. – № 2. – С. 39-51
11. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – Москва: Филоматис, 2004. – 416 с.

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Кузеванова Анастасия Анатольевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
 образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
 студентка Дацковская Ангелина Васильевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
 образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

СПЕЦИФИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается специфика сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи. Исследование базируется на анализе теоретических положений о сущности коммуникативных универсальных учебных действий и их роли в образовательном процессе. Речь представляет собой фундаментальный инструмент социального взаимодействия, посредством которого осуществляется большая часть коммуникативных процессов в обществе. В связи с этим недоразвитие речи закономерно приводит к формированию специфических трудностей в процессе становления коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся, что существенно затрудняет их образовательную и социальную адаптацию. Данные трудности проявляются в неспособности выстраивать эффективные модели взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми. В работе представлены результаты диагностического исследования, проведённого с использованием методик Г.А. Цукерман «Рукавичка», «Узор под диктовку» и «Кто прав?». Выявлено, что у большинства испытуемых наблюдается низкий уровень сформированности коммуникативных действий, характеризующийся неспособностью к эффективному взаимодействию и построению диалога. Установлено, что дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в формулировании своих мыслей, согласовании действий с партнёрами и учёте позиции собеседника. В процессе коммуникации они демонстрируют фрагментарное взаимопонимание и низкую инициативность в совместной деятельности. Результаты исследования показали, что у детей наблюдаются проблемы с планирующей и регулирующей функцией речи, а также с обоснованием собственной позиции. Выявленные особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий требуют реализации целенаправленной работы.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, дети с общим недоразвитием речи.

Annotation. This article examines the development of universal communicative learning activities in primary school students with general speech underdevelopment. The study is based on an analysis of theoretical principles regarding the nature of universal communicative learning activities and their role in the educational process. Speech is a fundamental tool of social interaction, through which most communication processes in society take place. Therefore, speech underdevelopment naturally leads to specific difficulties in the development of universal communicative learning activities in students, significantly impeding their educational and social adaptation. These difficulties manifest themselves in the inability to build effective models of interaction with both peers and adults. The paper presents the results of a diagnostic study conducted using G.A. Tsukerman's methods «Mitten», «Pattern under Dictation», and «Who is Right?» It was revealed that the majority of subjects exhibit a low level of development of communicative activities, characterized by an inability to effectively interact and build a dialogue. It has been established that children with general speech underdevelopment experience difficulties articulating their thoughts, coordinating actions with partners, and taking into account the other person's position. During communication, they demonstrate fragmented mutual understanding and low initiative in joint activities. The study results showed that children exhibit problems with the planning and regulatory functions of speech, as well as with justifying their own position. The identified characteristics of the development of universal communicative learning activities require targeted intervention.

Key words: communicative universal educational activities, children with general speech underdevelopment.

Введение. В содержании федеральных нормативных документов, регламентирующих образование детей с ограниченными возможностями здоровья, представлены планируемые результаты освоения образовательной программы (личностные, метапредметные и предметные), концептуально и структурно детерминировано целевыми установками начального образования [5; 6].

В структуре документов метапредметные результаты представляют собой самостоятельный компонент, выполняющий функцию диагностического индикатора степени сформированности универсальных учебных действий, которые выполняют двойственную функцию. С одной стороны, обеспечивают эффективное освоение предметного содержания образования, с другой создают необходимые предпосылки для развития навыков самообразования и непрерывного саморазвития личности.

Коммуникативные универсальные учебные (УУД) действия представляют собой систему коммуникативных умений, ориентированных на оптимизацию взаимодействия с учётом особенностей речевого развития. Указанные компетенции обеспечивают адекватное восприятие и вербальное оформление мыслительных процессов, передачу эмоционального состояния посредством речевых и невербальных средств, ведение диалогического взаимодействия с соблюдением норм коммуникации, продуктивное участие в совместной деятельности, включая распределение ролей и координацию действий, решение коммуникативных задач различной степени сложности в соответствии с контекстом и целями общения.

Таким образом, речь идёт о целостном наборе навыков, позволяющих эффективно реализовывать коммуникативный потенциал в разнообразных жизненных ситуациях при условии учёта их специфических образовательных потребностей.

Поскольку речь выступает основным инструментом социального взаимодействия, её недоразвитие у обучающихся с речевыми нарушениями, в частности общим недоразвитием речи, закономерно влечёт специфические трудности в формировании коммуникативных универсальных учебных действий.

Согласно исследованиям С.А. Игнатьевой, Д.А. Котелевцевой и Т.С. Маняевой, у обучающихся с общим недоразвитием речи констатируется низкий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий, что проявляется в дефиците навыков построения эффективных моделей взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми, а также в затруднениях с анализом и адекватной ориентацией в коммуникативных ситуациях. Данная особенность сопровождается рядом сопутствующих проявлений: отсутствием выраженной заинтересованности в социальных контактах, неумением организовывать групповое коммуникативное взаимодействие, неспособностью к совместной реализации учебных задач. При этом ситуация дополнительно осложняется эмоциональной неустойчивостью, проявлениями негативизма и искажением самооценки у указанной категории обучающихся [1; 3].

В работе С.Е. Иневаткиной, О.В. Терлецкой установлено, что младшие школьники с речевыми нарушениями демонстрируют ограниченную способность к поддержанию конструктивного диалога. Так, несмотря на инициативность в

начале коммуникативного взаимодействия, они испытывают затруднения в его длительной и продуктивной реализации. В процессе коммуникации испытуемые проявляют элементы учёта позиции сверстника (в частности, предлагают компромиссные решения с условием взаимной уступки в последующих ситуациях), однако их коммуникативные стратегии нередко лишены ситуативной адекватности и рационального обоснования (например, не всегда оценивается корректность предложенного сверстником способа действий). Достижение взаимопонимания в совместной деятельности носит фрагментарный характер, свидетельствуя о частичной сформированности навыков кооперативной коммуникации у данной категории учащихся [2].

Согласно позиции А.А. Чесноковой и В.А. Дубовской, у младших школьников с нарушением речевого развития наблюдаются существенные трудности в коммуникативной сфере, обусловленные несформированностью базовых форм коммуникации и снижением коммуникативной потребности. Для коммуникативных универсальных действий младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, по мнению авторов, характерны: низкая заинтересованность в установлении контактов, неспособность адекватно ориентироваться в коммуникативных ситуациях, проявления негативизма. Данные особенности обуславливают возникновение нарушений в сфере межличностного общения, затруднений при реализации коллективных форм учебной деятельности, эмоциональную неустойчивость, формирование деструктивных черт личности и искажение самооценки [7].

В связи с этим изучение специфики сформированности коммуникативных УУД у младших школьников с общим недоразвитием речи приобретает высокую научно-практическую значимость. Оно позволяет не только выявить характерные дефициты, но и обосновать дифференцированные подходы к коррекционно-развивающей работе.

С целью эмпирического выявления сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи было проведено диагностическое исследование, включающее подбор адекватных методов, организацию процедуры обследования и последующий анализ полученных данных.

Выборку составили 10 младших школьников 7-8 лет, посещающих КГБОУ «Барнаульская общеобразовательная школа-интернат № 4» и имеющих общее недоразвитие речи III уровня.

Изложение основного материала статьи. В рамках эмпирического исследования были отобраны диагностические методики, представленные в диссертационном исследовании Е.А. Романовой [4], обоснованные с точки зрения их валидности и надёжности для оценки уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с речевыми нарушениями. Ниже приведён перечень диагностических заданий, предъявленных испытуемым в ходе обследования, а также отражены полученные результаты.

По результатам выполнения методики «Рукавичка» у 40% испытуемых был выявлен низкий уровень сформированности, что проявлялось в ряде характерных особенностей: указания детей были лишены необходимых ориентиров или сформулированы недостаточно ясно. Преобладала индивидуальная стратегия выполнения задания без согласования с партнёрами, задавались вопросы, не относящиеся к сути задачи, либо сформулированные труднопонимаемым для партнёра образом. Отмечалось взаимное игнорирование участников в процессе совместной работы, при возникновении затруднений дети либо действовали по собственному усмотрению, либо отказывались от выполнения задания. Отсутствовала инициатива по обращению за помощью или предложению сотрудничества, в рисунках наблюдались выраженные расхождения в результатах либо полное отсутствие сходства между работами участников.

Средний уровень сформированности зафиксирован у 60% респондентов, что характеризуется следующими особенностями коммуникативного взаимодействия: указания детей содержали лишь часть необходимых ориентиров; наблюдались затруднения в процессе обсуждения и согласования общего замысла (в частности, при планировании рисунка и совместном раскрашивании). Возникали сложности при распределении ролей и достижении договорённостей, сопровождающиеся конфликтными эпизодами, обмен вопросами и ответами обеспечивал лишь частичное взаимопонимание ввиду неполноты передаваемой информации. Доминировала ориентация на индивидуальные действия в ущерб совместной реализации принятого плана и соблюдению согласованных правил; сотрудничество носило вынужденный характер, при этом отмечались устойчивые трудности в межличностном взаимодействии при решении разнотипных задач. Неполное взаимопонимание между партнёрами было обусловлено нечёткостью формулировок при описании возникающих затруднений. Были выявлены дефициты в способности, предполагающей объяснение собственных затруднений и низкая инициативность в оказании помощи партнёру. В совместных рисунках фиксировалось фрагментарное сходство (совпадение отдельных параметров) при наличии расхождений в остальных компонентах. Высокого уровня сформированности выявлено не было.

Низкий уровень сформированности по методике «Узор под диктовку», выявленный у 80% младших школьников исследуемой категории, характеризовался следующими проявлениями: указания детей не содержали необходимых ориентиров либо были сформулированы недостаточно ясно и понятно для партнёра. Каждый ребёнок действовал автономно, не стремясь к согласованию действий с другими участниками совместной деятельности, вопросы носили нерелевантный характер задания характер либо были изложены в форме, затрудняющей их восприятие партнёром. В процессе выполнения задания отмечалось взаимное игнорирование участников, итоговые результаты (в частности, выполненные узоры) либо отсутствовали, либо существенно не соответствовали заданным образцам.

По данным проведённой диагностики, 20% участников исследования продемонстрировали средний уровень сформированности. Для этой группы испытуемых были выявлены следующие особенности:

- в инструкциях и указаниях прослеживалась лишь частичная представленность ключевых ориентиров, необходимых для успешного выполнения задания;
- наблюдались существенные сложности в процессе согласования совместных действий и распределения функциональных ролей между участниками;
- коммуникация в форме вопросов и ответов обеспечивала лишь ограниченное, фрагментарное взаимопонимание, главным образом из-за неполноты и недостаточной детализации передаваемой информации;
- доминировала ориентация на индивидуальные стратегии выполнения задания, что препятствовало слаженной реализации общего плана и соблюдению установленных правил взаимодействия;
- взаимодействие носило преимущественно формальный характер, зачастую воспринималось участниками как вынужденная процедура;
- выполненные задания (в частности, узоры) демонстрировали лишь частичное соответствие заданным образцам, свидетельствуя о неполном освоении требуемых действий.

При этом ни один из испытуемых не достиг высокого уровня сформированности.

По результатам применения диагностической методики «Кто прав?» установлено, что 80% испытуемых демонстрируют низкий уровень сформированности, что проявляется в следующих особенностях. Речевое высказывание ограничивалось краткими фразами объёмом 3-4 слова, носило бессвязный характер и оставалось непонятным для собеседника. Дети не осознавали возможность множественных оснований для оценки одного объекта (например, персонажа

изображения и качества рисунка в первом задании) или вариантов выбора (во втором и третьем заданиях); исключались альтернативные точки зрения, безоговорочно принималась позиция одного из персонажей, иная интерпретировалась как однозначно ошибочная; формулировались вопросы, не относящиеся к сути задания, либо излагались в нечёткой, труднопонимаемой для партнёра форме. Дети испытывали выраженные затруднения при трансляции и обосновании собственной точки зрения.

По результатам диагностики у 20% испытуемых был выявлен средний уровень сформированности, который характеризовался следующими особенностями: речевое высказывание оставалось понятным, но недостаточно развёрнутым, отличалось краткостью и использованием простых синтаксических конструкций. Дети демонстрировали частичное понимание возможности различных подходов к оценке предмета или ситуации и допускали, что разные мнения могут быть по-своему справедливы либо ошибочны, однако не могли аргументированно обосновать собственную позицию. Обмен вопросами и ответами обеспечивал лишь частичное взаимопонимание ввиду получения неполной информации. В процессе взаимодействия наблюдалось преобладание ориентации на индивидуальные действия в ущерб совместной реализации принятого замысла и соблюдению установленных правил.

Выводы. Таким образом, по результатам диагностики выявлена преимущественно низкая и средняя сформированность коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи. Наблюдаются существенные дефициты в изучаемой области, проявляющиеся как в неспособности к кооперации и учёте позиции партнёра (низкий уровень), так и в ограниченных, неустойчивых навыках совместной деятельности (средний уровень). В связи с выявленными особенностями возникает объективная необходимость организации целенаправленной коррекционно-развивающей деятельности, ориентированной на последовательное формирование комплекса коммуникативных действий.

Литература:

1. Игнатъева, С.А. Мониторинг состояния коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся первых классов с общим недоразвитием речи / С.А. Игнатъева, Д.А. Котелевцева // Современное интегративное пространство специального и инклюзивного образования: сб. науч. тр. по материалам XV Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов, посвящ. памяти профессора Р.Е. Левиной, Курск, 24-25 февраля 2022 г. – Курск: Курский государственный университет, 2022. – С. 100-104

2. Иневаткина, С.Е. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушениями речи / С.Е. Иневаткина, О.В. Терлецкая; отв. ред. Н.В. Рябова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Саранск, 01 декабря 2017 г. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2017. – С. 441-446

3. Маняева, Т.С. Особенности формирования универсальных учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи / Т.С. Маняева // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2023. – № 1. – С. 447-452

4. Романова, Е.А. Педагогические особенности формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Романова Елена Александровна. – Ростов-на-Дону, 2024. – 234 с.

5. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1023. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/> (дата обращения: 17.02.2026)

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 17.02.2026)

7. Чеснокова, А.А. Особенности коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня при различных формах патологии / А.А. Чеснокова, В.А. Дубовская // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – № 4(51). – С. 80-83

Педагогика

УДК 372

кандидат филологических наук, доцент, старший научный

сотрудник сектора родных литератур Курбанова Заира Гаджиевна

ГБУ РД «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи (г. Махачкала)

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О ВОЙНЕ НА МАТЕРИАЛЕ ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования патриотизма у школьников на материале сопоставительного анализа художественных произведений разных жанров – очерка и повести – по родной дагестанской литературе во внеурочной деятельности. В процессе анализа жанровых и художественных особенностей текстов, композиции, образной системы, учащиеся расширяют свой культурный кругозор, совершенствуют литературоведческие навыки, развивают критическое мышление, формируют патриотическое сознание. В повести М. Зингера художественный образ дан в процессе его формирования и развития всесторонне развитой героической личности М. Гаджиева, ставшей примером служения своей Родине и народу, а очерк Э. Капиева – яркая художественная картина – воспоминание о бесстрашном воине, своем современнике. Такая работа по сопоставительному анализу литературных текстов в рамках формирования читательской грамотности школьников во внеурочной деятельности связана с развитием патриотического сознания и чувств, способствует воспитанию гармонично развитого и духовного человека.

Ключевые слова: патриотическое сознание, внеурочная деятельность, очерк, повесть, литературоведческий анализ, критическое мышление, литературное произведение, герой, персонаж, жанр, Родина, подводная лодка, герой, Дагестан, флот, горец.

Annotation. This article examines the development of patriotism through a comparative analysis of works of fiction of different genres-essays and stories-based on native Dagestani literature during extracurricular activities. By analyzing the genre and artistic features of the texts, their composition, and imagery, students broaden their cultural horizons, improve their literary criticism skills and critical thinking, and develop patriotic consciousness. M. Singer's story depicts the artistic image of M. Gadzhiev, a well-rounded heroic figure who became an example of service to his homeland and people, through the process of formation and development.

E. Kapiiev's essay is a vivid artistic picture—a recollection of a fearless warrior, a contemporary of his. This comparative analysis of literary texts, as part of developing schoolchildren's reading literacy in extracurricular activities, is linked to the development of patriotic consciousness and feelings, and contributes to the development of a harmoniously developed and spiritual individual.

Key words: patriotic consciousness, extracurricular activities, essay, story, literary analysis, critical thinking, literary work, hero, character, genre, homeland, submarine, hero, Dagestan, navy, highlander.

Введение. Воспитание патриотических чувств у школьников во внеурочной деятельности при формировании читательской грамотности связано, прежде всего, с использованием материала по родной дагестанской литературе. С этой целью мы провели сопоставительный анализ очерка Эффенди Капиева «Наш Магомед» и повести Макса Зингера «Герой с высоких гор», посвященных Герою Советского Союза, знаменитому подводнику Магомеду Гаджиеву. Такая работа во внеурочной деятельности способствует не только развитию навыков критического мышления, литературоведческого анализа текста, но и исследованию влияния литературного образа Магомед Гаджиева – настоящего воина, целеустремленного, бесстрашного бойца, преданного своей великой Родине, ее героическому народу, – на формирование патриотического сознания учащихся. Важно было показать, насколько глубоко и полно каждый из названных литературных жанров раскрывает героический образ знаменитого подводника, как воздействует на воспитание у подрастающего поколения чувство любви к Родине, своей причастности к ее героической истории. В Республике Дагестан традиционно уделяется большое внимание патриотическому воспитанию молодежи на основе героических подвигов соотечественников [1-5].

Изложение основного материала статьи. Важно отметить, что нами были взяты два произведения о М. Гаджиеве – Герое Советского Союза, разных авторов и относящихся к разным жанрам эпического рода: очерку и повести, которые существенно отличаются между собой. Очерк – это малая форма эпической литературы, полухудожественный – полудокументальный жанр, в котором описываются или реальные события, или образы – типы. Основной признак очерка – писание с натуры. В очерке вымысел играет гораздо меньшую роль, чем в других литературных жанрах. Типизация в очерке достигается, помимо выбора типичных явлений, отбором особенно типичных для явления черт. Из описательного по преимуществу характера очерка вытекает и композиционное его построение. В очерке может совсем отсутствовать сюжет или он во всяком случае ослаблен.

Повесть – прозаический жанр, занимающий по объему текста промежуточное место между рассказом и романом, тяготеющий к хроникальному сюжету, воспроизводящему естественное течение жизни. Это произведение среднего объема, которое подробно раскрывает судьбу главных персонажей, часто сосредотачиваясь на одном или нескольких значимых событиях их жизни. В классическом понимании, повесть часто более сжата по сравнению с романом, не охватывая всю жизнь персонажа, но более подробна, чем рассказ.

Говоря о замечательном дагестанском писателе, публицисте, критике и переводчике, журналисте и общественном деятеле Э. Капиеве, необходимо остановиться на его деятельности в качестве военного корреспондента в годы войны. Он был на самых трудных участках, где шли кровопролитные бои и советские воины яростно вступали в бой с фашистско-немецкими захватчиками. Он записывал все, что видел и пережил в свои «Фронтовые записки». В этот же период Э. Капиевым был написан очерк «Наш Магомед» [4, С. 111], в котором он, словно художник, яркими мазками создает образ настоящего воина, бесстрашного командира подводной лодки, прирожденного лидера. Прозвище «Корняшка», данное ему еще в юности, как нельзя лучше характеризует Магомед Гаджиева, «он был рожден героем», его уважали и ценили все, кто знал, от старших до младших. Этот целеустремленный и крепкий, справедливый и упрямый мальчик всегда знал, что его жизнь будет связана с морем. В нем текла кровь двух дагестанских народов – мать его была лачка, а отец – аварец, но слава его, как слава десятков других героев-дагестанцев – «это слава всего Кавказа, всей страны». Вступая в неравный бой с тремя грозными фашистскими кораблями, Магомед Гаджиев, «сын гор, в далеком Северном Ледовитом океане», конечно же, думал о своей далекой родине, неприступных скалах и цветущих весной садах. Он рвался в бой, мечтая потопить как можно больше кораблей противника, а в свой звездный час под рукоплескание друзей на соленой и мокрой палубе «улыбнувшись одними глазами, он, говорят, стал плясать лезгинку». Эффенди Капиев, знакомый с юных лет с Магомедом Гаджиевым, называет его «любимым и родным нашим братом». Рисуя его портрет, автор дает такие определения: «с открытым и честным лицом и орлиными глазами, с благородным сердцем героя» Писатель абсолютно уверен в том, что «наш Магомед» шагнул в вечность, «потому что он был сделан из того камня, из которого высекают памятники бессмертным героям, – слава ему!» [4, С. 112]. Используя сжатую и динамичную малую форму эпического рода – очерк, Эффенди Капиев показал нам, современным читателям, уникальную личность Магомед Гаджиева – простого горского мальчика из аула Мегеб, «рожденного, чтобы стать героем», ценой своей жизни потопившего врага, чтобы уйти в бессмертие и остаться в наших сердцах навечно.

Яркая личность Магомед Гаджиева, его бесстрашие и беспримерное мужество воодушевили писателя Макса Зингера на создание литературного памятника Герою Советского Союза. Будучи подводником Северного флота в годы войны, он знал о легендарном командире не понаслышке, по крупицам собирал он материал о героических подвигах Гаджиева от многих его соратников, впоследствии погибших в боях. Предисловие к книге было написано Героем Советского Союза, контр-адмиралом И.А. Колышкиным, воевавшим плечом к плечу с нашим прославленным земляком. Столько теплых, искренних и добрых слов было им сказано о Магомед Гаджиеве, о тех героях, кто сражался с врагом рядом с ним. «Жизнерадостность, простота, человечность, отеческая забота о подчиненных, справедливая взыскательность и непримиримость к недостаткам, отличали Гаджиева. За все это Гаджиева любили, Гаджиеву верили, за Гаджиевым шли в огонь и в воду. Торпедные атаки, артиллерийские дуэли и минные постановки Магомед Гаджиева служат для нас постоянным образцом того, как надо воевать», – писал он в предисловии к книге. [3, С. 6].

В повести, в отличие от очерка, повествование не ограничивается одним событием или важным моментом из жизни героя произведения, в ней действия разворачиваются широкомасштабно, в тесной взаимосвязи друг с другом и затрагивают большой отрезок жизненного пути главного героя и литературных персонажей произведения. Макс Зингер раскрывает характер своего героя с самого начала его формирования, с детских лет, именно тогда проявились лидерские качества Магомед, твердость, умение постоять за себя, мужественно выносить боль и идти к намеченной цели. Море всегда манило героя и даже заставило его бежать из дома, чтобы стать юнгой на корабле, где служил моряком двоюродный брат Расул. Безвременная смерть брата послужила причиной его участия в гражданской войне на стороне Красной Армии. Тогда же он взял себе боевое имя Керим, которое осталось с ним до конца его дней. После возвращения к мирной жизни, учебы в педагогическом техникуме, работы на консервном заводе, он, наконец, был единогласным решением комсомольской организации направлен на учебу в Военно-Морское училище Ленинграда. Годы учебы стали самыми волнительными, интересными и запоминающимися в жизни Магомед Гаджиева. Он с поразительной усидчивостью овладевал морские науки, бесстрашно выполнял любые поручения, а главное, в совершенстве овладел грамматикой русского языка. На шлюпке он вызвался идти командиром в поход с Балтики в Астрахань. Командованием он был направлен минером в бригаду

подводных лодок Черноморского флота, затем на Тихий океан. Не осталась без внимания автора и личная жизнь подводника, который с первого взгляда влюбился в чудесную скромную девушку Катю, с которой и связал свою дальнейшую судьбу.

Каждая последующая глава книги Макса Зингера открывает новую страницу жизни удивительного человека, бесстрашно идущего навстречу любым трудностям военной службы. Горячий и быстрый в решениях поставленных задач, он «невольно смирял свой пылкий характер и обламывал свою натуру. Математически расчетливый ум образованного и начитанного моряка холодил его горячее сердце» [3, С. 33].

Магомед Гаджиев был назначен командиром подводной лодки на Тихоокеанском флоте, где в напряженной обстановке ему приходилось сдерживать провокации «нахальных самураев». За выполнение правительственного задания герой-подводник был удостоен ордена Ленина. Скромный горец никак не мог поверить, что именно он стал орденосцем. На вручении награды он от всего сердца поклялся защищать любимую Родину до последней капли крови. Автор подчеркнул, что Гаджиев любил учиться и говорил: «Учись – как будто проживешь сто лет, живи – как будто умрешь завтра» [3, С. 36]. Он продолжил совершенствовать свою профессиональную подготовку, поступив в Военно-Морскую академию и успешно окончив ее.

Глава «В родном гнезде» показывает преданную и беззаветную любовь Магомеда Гаджиева к своей малой Родине, родному аулу Мегеб, где формировались лучшие качества мужественного горца, с самого рождения вынужденного выживать в суровых горах Кавказа. Именно туда он привез и свою супруг Катю, чтобы показать ей любимые сердцу места и познакомиться с традициями и обычаями родного села. Магомед Гаджиев верхом на коне Унгусе выиграл забег и стал победителем ежегодных скачек. В прощальном слове к своим землякам командир корабля подчеркнул величайшую силу и мощь дружбы народов нашей страны, где только на одной подводной лодке люди одиннадцати национальностей в едином порыве делают одно благородное дело – защищают рубежи своей необъятной родины.

Великая Отечественная война застала моряка за шестьдесят девятой параллелью, где он командовал дивизионом крейсерских подводных лодок и отрабатывал боевые навыки подводников. Гаджиев рвался в бой. Все его надежды и помыслы были связаны с боевым походом подводного дивизиона. Знаменитое правило адмирала Макарова: «Если встретите слабейшее судно – нападайте, Если равное себе – нападайте! И если сильнее себя – нападайте» – стало его руководством к действию. Долго шел знаменитый подводник к своему первому победному бою. Без устали он рвался в очередной поход: «Клянусь, я утоплю фашистов! У нас в горах принято говорить так: – Если обнажил кинжал, – надо его вонзить обязательно, хотя бы в землю! Это по-нашему, по-аварски...» Неукротимый характер командира корабля проявился в первой за долгое время атаке на транспорт противника: «Лицо комдива пылало, зрачки расширились. Темно-серые с голубиной глаза блестели огнем и стали будто черные. Он, казалось, даже стал выше ростом» [3, С. 60]. В этом бою М. Гаджиев не только потопил корабль противника, но и предугадал маневр с самолетом, вовремя предупредив о быстром погружении своей лодки. 19 сентября 1941 года ровно в полдень прогремели победные салюты в честь вернувшихся в родную гавань победителей. К награде был представлен весь артиллерийский расчет и командир подводной лодки. Об одном важнейшем качестве характера Магомеда Гаджиева очень точно повествует автор: «Насколько Гаджиев был дерзок и горяч в бою, на корабле и в море, настолько держался незаметно, скромно на докладе командующему. Слушая его, можно было представить себе дело так, будто сам Гаджиев является в завершенной дуэли кораблей всего лишь наблюдателем. Славу победы он с первого же раза отдал своим соратникам, сам отойдя в тень. Эту черту в его характере высоко ценили соратники» [3, С. 63]. Команда подводной лодки – это единый организм, каждый элемент которой выполняет свою важную функцию, подчиняясь одной цели – потопить корабль противника. Об этом в своей речи перед товарищами после одержанной победы говорил боевой товарищ, командир подводной лодки И.А. Колышкин, будущий вице-адмирал МФ. Именно с ним связана юмористическая история с китем, когда в отсутствии своего друга, Гаджиев и Августович нашли на его парадный мундир четвертый галун на рукав, таким образом, поздравив товарища с повышением по службе, о котором тот и не знал, так как находился в боевом походе. В книге удивительно правдиво показаны будни подводников, иногда непростые взаимоотношения во время принятия решений, но каждый на корабле четко и без промедления выполнял любое приказание и безоговорочно верил в победу. Очень подробно Макс Зингер остановился на победном бое «Катюши» в главе «Разгром», когда 3 декабря 1941 года в 14 часов 30 минут начался неравный бой и два сторожевика, боевой катер фашистов были потоплены, благодаря слаженной работе команды и выдающемуся стратегическому умению командира корабля – М. Гаджиеву. Совершенно неожиданное и внезапное всплытие, и нападение стали роковыми для противника, за семь минут были потоплены все плавательные средства врага. После блестящей победы он, по просьбе товарищей, прочитал вслух стихи, слышанные еще в детстве от своей бабушки, и станцевал зажигательную лезгинку. А вечером, оставшись один, он перечитывал письма своих любимых и родных, тех, кто ждал его и верил в долгожданную победу. В книге замечательного писателя и героического подводника Макса Зингера раскрываются очень сложные и драматические моменты, связанные с нештатными ситуациями на подводной лодке, когда каждый глоток воздуха может стать последним для моряка. Очень символично сравнение командира дивизии Магомеда Гаджиева с волком, который в восприятии дагестанских народов олицетворяет собой такие положительные качества, как отвага, ловкость, дерзость, «попав в беду, он умирает молча, не выражая ни страха, ни боли» [3, С. 100]. Когда Гаджиева спросили о страхе, он признался, что испытал его, когда два матроса на палубе корабля скальзывали наледь, а «К-21» должна была пойти на погружение. Секунды спасли подводную лодку от верного тарана с кораблем противника. Команды подводных кораблей превратили свою жизнь в непрерывный боевой поход, где каждый выход в море был ознаменован победой и потоплением врага. Очень трогательно описано расставание всей команды и командира Колышкина с подбитой лодкой «Щукой», которую пришлось потопить. К счастью, на помощь им пришла другая лодка «К-22» командира Котельникова и весь экипаж был спасен.

В свой последний боевой поход отправился М. Гаджиев, который, по словам близких товарищей, не мыслил себя никем, кроме как моряком-подводником. После долгого и мучительного для всех ожидания была получена шифrogramма о потоплении артиллерии и двух сторожевиков противника и значительных повреждениях корабля. Автор словно до последнего надеялся на чудо: «Однако в базе подводников Северного флота все еще теплилась надежда: – Гаджиев придет! Вернутся орлы! Вернется комиссар Николай Галкин» [3, С. 113]. Семья Гаджиева – жена и маленькая дочка – встречала Новый год без отца и мужа.

После великой победы в 1945 году Героям-подводникам Северного флота был установлен памятник-обелиск. Их именами называли улицы, школы, заводы. Никто не видел Героя мертвым, значит, «наш Магомед жив! Герои бессмертны» [3, С. 115].

В родном и так любимом М. Гаджиевым Дагестане центральная улица столицы республики Махачкалы носит имя прославленного героя-подводника. Каждый, кто живет или проезжает по ней на учебу, домой или работу, должен знать и помнить о тех, кто ушел в бессмертие, кто ценой своей жизни ковал победу и сделал все, чтобы дать возможность нам, потомкам, родиться и жить на родной земле.

Выводы. Завершая сопоставительный анализ двух разных жанров эпического рода важно отметить, что повесть Макса

Зингера «Герой с высоких гор» раскрывает образ бесстрашного подводника, Героя Советского Союза Магомеда Гаджиева в развитии, показывая, в каких условиях формировался характер настоящего бойца, прошедшего Гражданскую войну, пережившего все тяготы разрухи, иностранной интервенции, восстановления народного хозяйства. Удивительно то, что цель и мечта мальчика о море, наконец, воплотилась, но он долго шел к ней, упорно преодолевая все трудности, работая над собой, совершенствуя свои умения, навыки, искореняя природную горячность и смирив темперамент. Важно подчеркнуть такие его черты, как скромность, внимательность к людям, чувство юмора, ответственность, доброту и заботливость, умение прийти на помощь и пожертвовать собой ради тех, кто верил, надеялся и ждал. Шестнадцать глав повести Макса Зингера помогают воссоздать то далекое и героическое время, когда весь народ, сплотившись в едином порыве, переломил хребет страшному чудовищу – фашизму. Ценой невероятных жертв и человеческих страданий была добыта величайшая Победа в истории человечества, а подвиг Магомеда Гаджиева стал одним из лучших примеров служения своей Родине. В очерке Э. Капиева выделены самые положительные черты характера героя, которые, несомненно, позволили ему стать лидером, командиром, очень тепло, с любовью рассказать о своем современнике, товарище, однако законы жанра не позволили писателю показать становление его личности, взаимоотношения с боевыми товарищами, родными, друзьями. Повесть, в отличие от очерка, обладает, в этом смысле, гораздо большими художественными возможностями, средствами, позволяющими в полной мере воссоздать образ реального человека, чья жизнь и служение Родине должны стать настоящим образцом для последующих поколений.

Таким образом, используя во внеурочной деятельности материал по родной дагестанской литературе, сопоставляя два литературных произведения разных авторов, посвященных личности прославленного подводника – Героя Советского Союза Магомеда Гаджиева, учащиеся расширяют литературоведческие знания, аналитические умения, а также средствами искусства слова учатся постигать глубокий идейный смысл и патриотическую направленность очерка Эфенди Капиева и повести Макса Зингера. Такая работа в рамках формирования читательской грамотности школьников во внеурочной деятельности связана с развитием патриотического сознания и чувств, способствует воспитанию гармонично развитого и духовного человека.

Литература:

1. Адиев, А.З. 80-летие Победы в Великой Отечественной войне: роль исторической памяти в воспитании патриотизма в Дагестане / А.З. Адиев // Вестник Института социологии. – 2025. – Т. 16. – № 2. – С. 14-31
2. Абдулагатов, З.М. Проблемные вопросы российского патриотизма (на примере Республики Дагестан) / З.М. Абдулагатов // Caspium Securitatis: журнал каспийской безопасности. – 2021. – Т. 1. – № 3. – С. 60-71
3. Зингер, М. Герой с высоких гор / М. Зингер. – Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1957. – 115 с.
4. Капиев, Э. Наш Магомед / Э. Капиев; сост. Р.М. Кельбеханов, М.Х. Гаджихмедова // Литература народов Дагестана. 7 класс. – Махачкала: Издательство НИИ педагогики, 2015. – 294 с.
5. Курбанова, З.Г. Основные аспекты патриотического и духовно-нравственного воспитания учащихся в общеобразовательной школе / З.Г. Курбанова // Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка как неродного: опыт и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (в рамках реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016-2020 годы). – Махачкала: Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики им. А.А. Тахо-Годи, 2017. – С. 253-254

Педагогика

УДК 377.6

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Плащевая Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Амурская государственная медицинская академия»

Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Благовещенск);

доктор педагогических наук, доцент Иванчук Ольга Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный медицинский университет» (г. Астрахань)

КВЕСТЫ КАК ОДИН ИЗ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Необходимость перехода от пассивного накопления знаний студентами, в процессе обучения, к активному формированию профессиональных компетенций обуславливает внедрения игровых методов в образовательный процесс. Статья посвящена вопросу интеграции в образовательный процесс учреждений среднего профессионального образования квестов, как одного из игровых методов. Подробно рассмотрена классифицировать игровые методы обучения, которые могут быть применены в образовательном процессе. Описаны основные ключевых роли игровых методов, которые они выполняют в профессиональном образовании. В них относятся: связующее звено между теорией и практикой; безопасное пространство для экспериментов и ошибок; средство развития рефлексии и ответственности; средство формированию профессиональных компетенций; средство профессиональной социализации. Описаны конкретные дидактические и воспитательные задачи, решению которых способствует внедрение квестов в образовательный процесс. Рассмотрены основные типы квестов внедряемых в образовательный процесс учреждений среднего профессионального образования. К ним относятся: «Живой» квест; веб-квест; комбинированный квест. Каждый из перечисленных квестов подобно расписан. Рассмотрены примеры таких квестов.

Ключевые слова: игровые методы, образовательный процесс, студенты, учреждения среднего профессионального образования, квесты.

Annotation. The need to move from the passive accumulation of knowledge by students during the learning process to the active development of professional competencies determines the introduction of game methods into the educational process. This article explores the integration of quests as a game-based learning method into the educational process at secondary vocational education institutions. It also examines in detail the classification of game-based learning methods that can be applied in the educational process. The main key roles of game methods that they play in professional education are described. These include: a link between theory and practice; a safe space for experimentation and mistakes; a means of developing reflection and responsibility; a means of developing professional competencies; a means of professional socialization. Specific didactic and educational objectives are

described that can be addressed through the integration of quests into the educational process. The main types of quests being implemented in secondary vocational education institutions are examined. These include: a «live» quest; a web quest; and a combined quest. Each of these quests is described in a similar manner. Examples of such quests are discussed.

Key words: gaming methods, educational process, students, secondary vocational education institutions, quests.

Введение. Современная система профессионального образования сталкивается с новыми вызовами: ускоряющиеся темпы технологических изменений, рост требований к гибкости мышления, умению работать в команде и быстро адаптироваться к нестандартным ситуациям. В этих условиях традиционные методы обучения зачастую оказываются недостаточно эффективными для формирования необходимых профессиональных компетенций у будущих специалистов.

Одним из ключевых трендов в педагогике последних лет стало внедрение игровых технологий (gamification, game-based learning, serious games) в образовательный процесс. Игровые методы позволяют не только повысить мотивацию учащихся, но и создать уникальные условия для приобретения практических навыков, развития креативности, принятия решений в условиях неопределённости и формирования важнейших soft skills.

Изложение основного материала статьи. Игровые методы обучения – это системы педагогических приемов, в которых образовательные цели достигаются через специально сконструированную игровую деятельность с правилами, ролями, ограничениями и обратной связью. В отличие от развлечения, образовательная игра всегда целенаправленна: она моделирует фрагмент профессиональной реальности, создаёт безопасное пространство для экспериментов, ошибок и анализа последствий, усиливает внутреннюю мотивацию и переводит знания в действия [3].

В основу игровых методов положен подход перевода учебной задачи в деятельностный формат с высоким уровнем автономии обучающихся, четкой обратной связью и возможностью многократного «проигрывания» разнообразных решений. Игра соединяет знание, действие и рефлексию в едином цикле. Как и любой другой метод обучения, игровой метод выполняет ряд функций: мотивационная: повышает внутренний интерес через вызов, цель и видимый прогресс; когнитивная: активизирует поиск, анализ, моделирование, принятие решений; коммуникативная: развивает взаимодействие, аргументацию, переговоры; регулятивная: тренирует планирование, самоконтроль, работу с ограничениями; ценностно-рефлективная: осмысление опыта, ошибок, ролей и ответственности; профессионально-ориентирующая: безопасная «репетиция» будущей деятельности [4].

Анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы, позволил классифицировать игровые методы обучения.

1. По целям организации и проведения игровые методы делятся на: освоение новых понятий; тренировка процедур (выработка умений и отработка навыков); развитие soft skills; принятие решений в неопределенности (в рамках профессиональной деятельности); командное взаимодействие; профессиональная социализация.

2. По форме проведения игровые методы делятся на: индивидуальные; парные; малые команды (группы); массовые (группа/поток, межгрупповое взаимодействие).

3. По степени реализма игровые методы можно разделить на: ролевые игры (role-play); имитационные игры (simulation); деловые игры (business / management games); ситуационные игры (case-games); стратегические игры (war-game, policy-game); производственные тренажеры (непосредственно на предприятиях).

4. По времени и масштабу игровые методы делятся на: микро-игры (3-10 мин); спринты (10-40 мин); модульные сценарии (1-2 пары); кампании (мега-игра) (несколько недель).

5. По способу взаимодействия игровые методы делятся: конкурентные; кооперативные; смешанные (коопетиция).

6. По средствам использования различного инструментария, игровые методы делятся на: аналоговые (настольные, очные); цифровые (ПК, мобильные приложения, VR/AR); гибридные.

7. По способу управления игровые методы делятся на: игры с ведущим (преподаватель-режиссёр); игра-фасилитация (частичное самоуправление); само организованные игры.

8. По типу обратной связи игровые методы делятся на: игры с немедленной обратной связью (очки, индикаторы); игры с отложенной обратной связью (разбор кейса, ретроспектива); игры с комбинированной обратной связью.

9. По структуре содержания игровые методы делятся на: предметные (узкотематические); междисциплинарные (кросс-дисциплинарные); метапредметные (логика, критическое мышление, коммуникация и т.д.).

10. По роли случайности игровые методы делятся на: детерминированные (строгое следование правилам); стохастические (кубики, случайные события, карты событий).

Применение игровых методов в профессиональном образовании выполняют сразу несколько ключевых ролей.

В первую очередь, игровые методы являются мостом между теорией и практикой. Моделирую реальные профессиональные ситуации, они позволяют студентам применять полученные теоретические знания на практике в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности.

Во-вторых, игровые методы способствуют формированию профессиональных компетенций, так как в процессе игры участники приобретают базовые и специальные навыки (soft skills и hard skills), учат выстраивать эффективную коммуникацию, работать в команде, проявлять лидерские качества, учат не только принимать решения, но и нести за них ответственность [6].

В-третьих, игровые методы позволяют выстроить безопасное пространство для экспериментов и ошибок. В игре можно проигрывать различные сценарии апробировать то или иное решение проблемы или ситуации, совершать ошибки, которые не повлекут за собой серьезных последствий, проводить анализ полученных результатов и делать выводы, что стимулирует выработки таких умений у студентов как самостоятельность и уверенность.

В-четвертых, игровые методы способствуют развитию рефлексии и ответственности. Так как игра требует от студентов осмысления своих действий, то за счёт получения обратной связи, она помогает формировать у обучающихся ответственность за результат.

В-пятых, игровые методы позволяют проводить профессиональную социализацию. Ролевые и командные игры знакомят студентов с будущими профессиональными ролями, этикой, корпоративной культурой и регламентами той отрасли, в которой в будущем им предстоит работать.

В рамках системной внедрения в образовательный процесс учреждений среднего профессионального образования игровых технологий, особое место занимает такая интегративный метод, как образовательный квест. Он представляет собой педагогически спроектированную, сюжетно-ориентированную поисковую деятельность, с элементами игры, направленную на решение образовательной или квазипрофессиональной задачи.

Анализ текущего состояния внедрения показывает, что квесты являются одним из наиболее универсальных и эффективных инструментов, способствующих переходу от пассивного усвоения знаний к активной, исследовательской и практико-ориентированной деятельности студентов.

Внедрение квестов в образовательный процесс способствует решению ряда конкретных дидактических и

воспитательных задач.

1. Формирование информационной грамотности. В процессе прохождения квеста, студенты овладевают навыкам самостоятельного поиска необходимой информации из разнообразных, в том числе неструктурированных источников, критической оценки отобранной информации, а также ее систематизации и структурировании.

2. Развитие системного мышления. Создание условий, при которых для решения одной задачи студентам необходимо интегрировать знания из разных дисциплин и профессиональных модулей (например, связать технические характеристики устройства с его рыночной стоимостью и маркетинговой стратегией).

3. Погружение в профессиональный контекст. Моделирование реальных рабочих ситуаций, где студентам необходимо действовать в соответствии с определенной профессиональной ролью (инженер, менеджер по продажам, лаборант, юристконсульт) позволяет не только погрузиться в будущую профессиональную деятельность, но и частично адаптироваться в ней [5].

4. Развитие коммуникативных и командных компетенций (Soft Skills). Квест по своей сути, является командной деятельностью, которая требует от его участников эффективного взаимодействия, включающего в себя следующие действия: распределение ролей, совместное планирование, аргументирование своей позиции и бесконфликтного разрешения возникающих разногласий между участниками команды и между командами в целом. Практика показала, что для разных образовательных целей эффективны различные форматы квестов [2]. В учреждениях среднего профессионального образования апробированы и активно используются следующие типы квестов.

1. «Живой» квест (станционный). Ключевыми характеристиками данного квеста являются следующие позиции. В качестве пространства для его проведения применяются здание колледжа, его аудитории, лаборатории и мастерские. Механика такого квеста заключается в последовательное или параллельное прохождение «станций» (чекпоинтов). В качестве заданий поменяются преимущественно задания, носящие практический характер (собрать схему, провести измерение, найти артефакт, поработать на тренажере и т.п.). В качестве практического примера можно рассмотреть следующий квест. Для 1 курса для студентов обучающихся на любой из специальности реализуемых в учреждении среднего профессионального образования, провести адаптационный квест «Лабиринты знаний». Команды получают маршрутные листы и проходят по ключевым точкам колледжа (библиотека, спортзал, лаборатории, мастерские, столовая), выполняя простые задания и знакомясь с историей здания, с особенностями организации образовательного и воспитательного процесса, с ведущими преподавателями. Для студентов обучающихся по специальности «Техническое обслуживание и ремонт двигателей...», будет интересен квест «Найди неисправность», в процессе которого студенты перемещаются между несколькими учебными автомобилями, в каждом из которых смоделирована определенная поломка, неисправность. Задача, стоящая перед студентами – провести диагностику и определить причину.

2. Веб-квест (цифровой). К ключевым характеристикам такого квеста относятся следующие. В качестве пространства для его проведения можно использовать виртуальное пространство (интернет, локальная сеть). Механика квеста заключается в работа с онлайн-сервисами, базами данных и социальными сетями. В качестве задания можно использовать следующие: поиск и анализ информации по заданной теме, решение логических задач, проведение дешифровки, заполнение онлайн-форм [1].

Так, для специальности «Право и организация социального обеспечения», в качестве примера рассмотрим веб-квест «Юридическое расследование». Студенты, используя сайты судов, правовые системы («КонсультантПлюс») и новостные архивы, должны восстановить хронологию и правовую оценку реального судебного дела, предложенного преподавателем.

Для специальности «Туризм», примером веб-квест, служит квест «Разработка идеального тура». В рамках прохождения квеста формируются студенческие команды, которые должны провести анализ сайтов различных туроператоров, освоить систему бронирования, проанализировать отзывы туристов каждого из туроператоров и составляют уникальное предложение по заданным параметрам (бюджет, тип отдыха, целевая аудитория).

3. Комбинированный квест (смешанный). В качестве пространство для его проведения используется гибридное пространство, часть квеста проводится в реальное пространство, часть – в виртуальном пространстве. Механика проведения такого квеста заключается в следующем. Студенты получают задания в виртуальном пространстве, также в нем они могут, при выполнении определенных заданий, получить подсказки для действий в реальном мире, и наоборот. В качестве задания для такого квеста, может выступать комплексное задание, которое требует от студентов как аналитических навыков, так и практических действий.

Так, для студентов обучающихся на IT-специальностях, примером такого квеста может выступать квест «Кибер-детектив». Студенческие команды получают зашифрованное сообщение. После его расшифровки, они получают IP-адрес в локальной сети колледжа, который указывает на конкретный компьютер. На этом компьютере они находят следующий фрагмент кода, ведущий их к преподавателю в определенной аудитории, где их ждет финальное практическое задание.

Выводы. Игровые технологии являются не просто модным трендом, а стратегически важным направлением модернизации среднего профессионального образования, позволяющим готовить не просто исполнителей, а про активных, компетентных и конкурентоспособных специалистов, полностью готовых к вызовам современного рынка труда. Внедрение квестов, как динамичный процесс учреждений среднего профессионального образования, позволяет сделать обучение не только более интересным, но и отвечающим запросам как рынка труда, так и требованиям современной молодежи.

Литература:

1. Веб-квесты как средство проявления синергии в математическом образовании будущего педагога / И.В. Кузнецова, С.В. Напалков, Е.И. Смирнов [и др.] // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 79-90
2. Ланина, С.Ю. Профессиональная адаптация выпускников учреждений среднего профессионального образования / С.Ю. Ланина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 7(197). – С. 191-195
3. Ланина, С.Ю. Формирование профессиональных компетенций обучающихся учреждений среднего профессионального образования / С.Ю. Ланина, Е.В. Плащевая, О.В. Иванчук // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(3). – С. 146-149
4. Мельничук, Ю.А. Геймификация образовательного процесса как эффективный инструмент улучшения условий обучения / Ю.А. Мельничук // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2016. – Т. 5. – № 5. – С. 23-29
5. Сорочан, В.В. Игровые методы в развитии профессиональной компетенции студентов / В.В. Сорочан // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Серия 2: Юридические науки. – 2016. – № 2(9). – С. 70-75
6. Шерайзина, Р.М. Развитие межпредметных компетенций обучающихся через реализацию квестов в образовательном процессе / Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова, И.О. Петров // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66(1). – С. 276-281

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Малыхина Екатерина Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Анна Сергеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Исследование посвящено разработке и апробации комплекса коррекционных занятий по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития через проектную деятельность. Актуальность работы определяется важностью сформированности пространственных представлений для успешного обучения в школе и развития различных видов детской деятельности. В ходе исследования участвовали 20 детей 5-6 лет с ЗПР. Диагностика проводилась с помощью методик Н.Я. Семаго, оценивающих представления о пространстве и ориентации. Коррекционная работа строилась на пяти этапах формирования пространственных представлений: от ориентации на себе до ориентации на плоскости. Проектный метод интегрировал элементы познания, игры, творчества и практической деятельности. Результаты показали значительное улучшение показателей в экспериментальной группе. В контрольной группе также наблюдался прогресс, но менее выраженный. Исследование подтвердило эффективность предложенного комплекса занятий для формирования пространственных представлений у детей изучаемой категории. Полученные результаты свидетельствуют о перспективности использования проектной деятельности в коррекционной работе с детьми, имеющими задержку психического развития.

Ключевые слова: пространственные представления, дети с задержкой психического развития, метод проектов, проектная деятельность.

Annotation. This study focuses on the development and testing of a set of remedial activities to develop spatial representations in older preschool-age children with mental retardation through project-based activities. The relevance of the study is determined by the importance of well-developed spatial representations for successful schooling and the development of various types of children's activities. The study involved 20 children aged 5-6 years with mental retardation. Diagnostics were conducted using N.Ya. Semago's methods for assessing concepts of space and orientation. The remedial work was based on five stages of spatial representation development: from self-orientation to orientation on a plane. The project-based method integrated elements of cognition, play, creativity, and practical activity. The results showed a significant improvement in the experimental group. Progress was also observed in the control group, but to a lesser extent. The study confirmed the effectiveness of the proposed set of activities for developing spatial representations in children in the study category. The obtained results indicate the potential of using project-based activities in remedial work with children with mental retardation.

Key words: spatial representations, children with developmental delay, project method, project activities.

Введение. Сформированность пространственных представлений у детей дошкольного возраста выступает одним из ключевых предикторов успешности школьного обучения, поскольку предполагает развитие способности к пространственной ориентации и установлению пространственных связей между объектами и явлениями окружающей действительности, что создаёт необходимую когнитивную основу для освоения учебных действий, включая счётные операции, чтение, письмо и мышление.

Пространственные представления представляют собой психические образы, отражающие пространственные и пространственно-временные характеристики объектов окружающего мира, включая их форму, величину, взаимное расположение и ориентацию в пространстве [4].

Пространственные представления предполагают способность субъекта осуществлять ментальные операции с пространственными образами как в условиях непосредственного восприятия, так и в воображаемом пространстве (включая двумерную плоскость). Данная способность обеспечивает: свободное сравнение и идентификацию объектов независимо от ракурса наблюдения; мысленное преобразование пространственных структур (перемещение, комбинирование, замещение, слияние или расчленение элементов); конструирование новых пространственных объектов с заданными внутренними и внешними характеристиками [1; 8].

Как показывают научные работы Б.Г. Ананьева, неполное формирование пространственных представлений в дошкольном возрасте создаёт существенные риски для гармоничного психического развития ребёнка и снижает уровень его подготовленности к систематическому школьному обучению. В условиях школьной образовательной среды недостаточная развитость этих когнитивных структур и несовершенство пространственной ориентировки провоцируют стойкие учебные затруднения. В частности, дети испытывают выраженные сложности при освоении ключевых академических компетенций. Таким образом, дефицит пространственных представлений выступает системным фактором, ограничивающим успешность освоения образовательной программы на начальном этапе обучения [2; 3].

В типичном онтогенезе пространственное восприятие служит фундаментом для освоения вербальных маркеров пространственных категорий: ребёнок постепенно усваивает лексические единицы, обозначающие локализацию объектов, степень их удалённости друг от друга, характер пространственных взаимосвязей.

При ЗПР данный процесс существенно осложнён: отмечается сужение круга объектов, доступных для познавательного освоения, а также замедленные темпы становления зрительно-перцептивных функций. Эти особенности препятствуют формированию целостных и дифференцированных пространственных представлений, вследствие чего у детей с ЗПР наблюдается выраженное отставание от нормативно развивающихся сверстников в овладении пространственными понятиями и их словесными эквивалентами [4; 6].

У детей рассматриваемой категории процесс спонтанного формирования пространственных представлений характеризуется существенными ограничениями вплоть до практической невозможности самостоятельного освоения. Это приводит к стойким затруднениям в достижении возрастных нормативов развития пространственных представлений, что объективно проявляется в значительном отставании от показателей, характерных для типично развивающихся сверстников [7].

Таким образом, существует объективная потребность в разработке и обосновании новых подходов к формированию пространственных представлений у данной категории дошкольников, отвечающих современным требованиям коррекционно-развивающей работы.

На наш взгляд, метод проектной деятельности обладает значительным потенциалом для решения обозначенной проблемы, поскольку позволяет реализовать комплексный подход к развитию детей с задержкой психического развития. В рамках данного метода у обучающихся не только совершенствуются когнитивные и практические навыки, но и формируются важные социально-коммуникативные компетенции: способность к совместной деятельности, навыки кооперации, а также умение находить эффективные решения в условиях нестандартной проблемной ситуации [5].

Изложение основного материала статьи. В рамках научного исследования нами осуществлён опытно-экспериментальный поиск эффективных решений: разработан и апробирован специализированный комплекс коррекционных занятий. Его ключевая цель – формирование пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием метода проектов.

Исследование было проведено на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 14 «Василёк»» города Рубцовска. В экспериментальном исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с задержкой психического развития, которые были распределены на две равночисленные группы: экспериментальную (10) и контрольную (10). Экспериментальная работа осуществлялась в три последовательных этапа.

На начальном этапе исследования для определения уровня сформированности пространственных представлений у дошкольников были применены диагностические методики, разработанные Н.Я. Семаго: диагностическая ситуация «Что у тебя на лице?»; диагностическая ситуация «Как мы скажем по-другому»; диагностическая ситуация «Что у тебя на теле?»; «Прятки»; Диагностическое задание «Закончи рисунок»; «Кто, где стоит»; «Что где?».

Интерпретация результатов проводилась согласно следующей шкале: низкий уровень – суммарный балл в диапазоне 0-12; средний уровень – суммарный балл в диапазоне 13-18; высокий уровень – суммарный балл в диапазоне 19-21.

Таким образом, интегративный показатель (сумма баллов) служил основанием для категоризации уровня развития пространственных представлений у каждого испытуемого.

Анализ результатов диагностики показал, что в контрольной группе отсутствовали испытуемые с высоким уровнем сформированности пространственных представлений; средний уровень зафиксирован у 60% детей, низкий у 40%. В экспериментальной группе также не выявлено участников с высоким уровнем развития исследуемого параметра; при этом средний уровень отмечен лишь у 20% испытуемых, тогда как низкий уровень диагностирован у 80% детей.

Результаты исследования подтверждают необходимость внедрения в практику специализированного комплекса занятий. Метод проектной деятельности выступает обоснованным инструментом такой работы.

Соответственно, на втором этапе осуществлялась разработка и апробирование комплекса коррекционных занятий по формированию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством проектной деятельности.

На основании выдвинутых теоретических предположений можно утверждать, что эффективность процесса формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития существенно повысится при соблюдении двух ключевых условий: во-первых, при опоре на онтогенетические нормативы освоения пространственных категорий, отражающие возрастные закономерности их усвоения в типичном развитии; во-вторых, при реализации коррекционно-развивающей работы посредством метода проектов, предполагающего интеграцию познавательных, игровых, творческих и практико-ориентированных компонентов деятельности, что обеспечивает многоаспектное освоение пространственных отношений в мотивирующей и деятельностной форме.

Комплекс занятий был нацелен на решение ряда взаимосвязанных задач.

- совершенствование представлений о величине предметов через закрепление оппозитивных категорий в системе упражнений;
- развитие навыков пространственной ориентировки на плоскости с опорой на базовые пространственные координаты;
- углубление понимания пространственных отношений между объектами и наблюдателем, в том числе парных соотношений;
- формирование способности к сравнительной оценке относительных характеристик величины объектов;
- освоение схемы собственного тела (идентификация и вербализация частей лица, конечностей, их взаимного расположения);
- дифференциацию левой и правой руки с закреплением навыка в игровой деятельности;
- становление представлений о пространственной локализации объектов относительно собственной позиции.

Проектная деятельность была целенаправленно ориентирована на формирование пространственных представлений посредством систематического расширения объёма соответствующих представлений. Это достигалось в ходе специально организованных познавательных развивающих игр, реализуемых в режимных моментах и на занятиях при совместном участии учителя-дефектолога, воспитателя и родителей, что обеспечивало непрерывность и многогранность образовательного воздействия.

В рамках реализации проекта была организована систематическая совместная деятельность учителя-дефектолога и воспитателя, направленная на интеграцию коррекционно-развивающих задач в многообразие форм детской активности. В образовательный процесс последовательно внедрялись: тематические занятия, целенаправленное включение пространственных представлений в режимные моменты, организованные прогулки, дидактические игры, досуговые мероприятия и систематическое наблюдение.

Формирование пространственных представлений осуществлялось поэтапно.

1. Освоение локализации и взаиморасположения частей собственного тела как база для дальнейшей пространственной ориентации.
2. Овладение различением основных пространственных направлений с телом в качестве точки отсчёта; закладывание предпосылок для ориентировки «от объекта» через выделение сторон предметов.
3. Развитие умения вербально характеризовать локализацию объектов относительно друг друга с использованием предлогов и наречий.
4. Формирование способности отслеживать и интерпретировать динамику пространственных отношений между объектами и собственным телом при перемещении.
5. Освоение оперирования пространственными отношениями на двумерной поверхности с переносом ранее сформированных навыков и закреплением работы с плоскостными изображениями и схемами.

Сравнительный анализ диагностических данных на третьем этапе эксперимента позволил выявить динамику показателей, характеризующих уровень сформированности пространственных представлений у испытуемых.

По итогам контрольного эксперимента в контрольной группе выявлено позитивное изменение показателей уровня сформированности пространственных представлений: доля детей с высоким уровнем возросла с 0% до 20%, что

свидетельствует о появлении группы воспитанников, достигших высокого уровня без модификации программы; показатель среднего уровня сохранил стабильность на отметке 60%, отражая устойчивость достигнутых результатов у большинства испытуемых; доля детей с низким уровнем сократилась с 40% до 20%, что демонстрирует положительную динамику в части группы.

Анализ результатов экспериментальной группы выявил статистически значимую позитивную динамику в уровне сформированности пространственных представлений: доля испытуемых с высоким уровнем возросла с 0% до 20%, что подтверждает эффективность работы; показатель среднего уровня увеличился с 20% до 60%, свидетельствуя о существенном прогрессе у детей, изначально демонстрировавших низкие результаты; при этом доля воспитанников с низким уровнем сократилась с 80% до 20%, что объективно отражает значительное продвижение в развитии пространственных представлений в рамках экспериментальной выборки.

Выводы. Результаты проведенного эмпирического исследования объективно подтверждают эффективность разработанного коррекционно-развивающего комплекса занятий. Его реализация в рамках проектной деятельности обеспечила системное освоение пространственных категорий, что выражается в позитивной динамике показателей сформированности соответствующих компетенций у испытуемых экспериментальной группы.

Литература:

1. Абузярова, Л.А. Предметно-развивающая среда ДОУ / Л.А. Абузярова // Ребенок в детском саду. – 2024. – № 6. – С. 30-32
2. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. – Москва: Директ-Медиа, 2023. – 134 с.
3. Ананьев, Б.Г. Некоторые теоретические проблемы исследования пространственных восприятий и представлений / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко // Вопросы психологии. – 2020. – № 4. – С. 18-28
4. Богданова, В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития специалистами центра психолого-медико-социального сопровождения / В.Н. Богданова. – Москва: Эксмо, 2019. – 315 с.
5. Боровлева, А.В. Проектный метод как средство повышения качества образования / А.В. Боровлева // Управление ДОУ. – 2022. – № 7. – С. 76-83
6. Диагностика и коррекция задержки психического развития / под ред. С.Г. Шевченко. – Москва: Аркти, 2022. – 222 с.
7. Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: метод. пособие / З.М. Дунаева. – Москва: Советский спорт, 2019. – 144 с.
8. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 2022. – 384 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна

Нижегородский университет путей сообщения – филиал

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Приволжский государственный университет путей сообщения» (НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара);

старший преподаватель Шигаева Светлана Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород);

студент Рябинина Елена Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ПЕДАГОГА БУДУЩЕГО: ТРЕБОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ ГЛАЗАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Сегодня мы наблюдаем внедрение цифровых технологий и технологий искусственного интеллекта не только в повседневную жизнь, но и в образование. Вследствие этого всё более важным становится вопрос, какими компетенциями, навыками и знаниями должны обладать педагоги, а также то, какой образ педагога должен складываться в цифровом образовании будущего, характеризующегося внедрением новых технологий. В статье исследуется, каким видят студенты I курса образ педагога в цифровом образовании. Целью данного исследования является выявление наиболее важных, по мнению студентов, компетенций, которыми должен обладать педагог. Гипотеза исследования заключалась в предположении, что в условиях цифровой трансформации образования у студентов формируется устойчивый запрос на образ педагога, сочетающего фундаментальные профессиональные компетенции с развитыми цифровыми навыками и способностью к быстрой адаптации к технологическим изменениям. Методы: анализ научной литературы по проблеме цифровизации образования и трансформации профессиональных компетенций педагогов позволил определить актуальное состояние проблемы и выявить основные тенденции развития педагогического образования в условиях цифровой среды, а также сформулировать критерии для разработки инструментария эмпирического исследования. Основу работы составляет анкетирование студентов и анализ полученных результатов. Метод ранжирования, использованный при обработке ответов на вопросы, где респондентам предлагалось выбрать наиболее значимые, с их точки зрения, компетенции и навыки педагога. Интерпретационные методы позволили на основе полученных эмпирических данных сформулировать содержательные выводы об образе педагога в цифровом образовании и требованиях, предъявляемых к его профессиональной подготовке. Научная новизна состоит в эмпирическом выявлении и систематизации приоритетных, с точки зрения студентов-первокурсников, компетенций и личностных качеств педагога в цифровом образовании будущего, а также в определении расхождений между значимостью традиционных педагогических навыков и возрастающей потребностью в технологической гибкости преподавателя. Результаты: подавляющее большинство студентов считают обязательным владение педагогом ИТ-компетенциями, при этом ключевыми требованиями к образу успешного педагога будущего являются высокий уровень владения технологиями, способность быстро осваивать новые цифровые платформы и гибкость мышления, что свидетельствует о трансформации образовательных ожиданий в условиях цифровизации.

Ключевые слова: цифровизация образования, информационные технологии, педагог, профессиональные компетенции, образование будущего, трансформация образования, цифровая эпоха.

Annotation. Today we are witnessing the introduction of digital technologies and artificial intelligence technologies not only in everyday life, but also in education. As a result, the question of what competencies, skills and knowledge teachers should possess, as

well as what kind of teacher image should be formed in the digital education of the future, characterized by the introduction of new technologies, is becoming increasingly important. The article examines how first-year students see the image of a teacher in digital education. The purpose of this study is to identify the most important competencies, according to students, that a teacher should possess. The hypothesis of the study was the assumption that in the context of the digital transformation of education, students form a stable demand for the image of a teacher who combines fundamental professional competencies with advanced digital skills and the ability to quickly adapt to technological changes. Methods. An analysis of the scientific literature on the problem of digitalization of education and the transformation of professional competencies of teachers made it possible to determine the current state of the problem and identify the main trends in the development of teacher education in a digital environment, as well as formulate criteria for the development of empirical research tools. The work is based on a survey of students and an analysis of the results obtained. The ranking method used in processing answers to questions where respondents were asked to choose the most significant, from their point of view, competencies and skills of the teacher. The interpretative methods made it possible, based on the empirical data obtained, to formulate meaningful conclusions about the image of a teacher in digital education and the requirements for his professional training. The scientific novelty consists in the empirical identification and systematization of the teacher's priority competencies and personal qualities in digital education of the future, from the point of view of first-year students, as well as in identifying discrepancies between the importance of traditional pedagogical skills and the increasing need for technological flexibility of the teacher. Results: the vast majority of students consider IT mandatory for a teacher to possess IT competencies, while the key requirements for the image of a successful teacher of the future are a high level of technology proficiency, the ability to quickly master new digital platforms and flexibility of thinking, which indicates the transformation of educational expectations in the context of digitalization.

Key words: Digitalization of education, information technology, teacher, professional competencies, education of the future, transformation of education, digital age.

Введение. Стремительно развивающиеся технологии оказывают всё более значительное влияние на различные сферы общества и важные аспекты человеческой жизни. Всё более активно внедряются в человеческую повседневность цифровые платформы, облачные хранилища, электронные книги, приложения и искусственный интеллект. Эти изменения не обходят стороной и такой важный аспект жизни человека как образование.

Цифровые технологии всё более активно внедряются в образование. Место учебников занимают электронные книги, а информацию, полученную во время учебного процесса, можно повестить в облачное хранилище для её передачи на несколько устройств. Вместе с тем как технологии оказывают влияние на обучающихся, они воздействуют и на педагогов. Вследствие этого, для общества всё более востребованными становятся специалисты, обладающие знаниями и навыками не только в своей предметной, профессиональной сфере, но и в области цифровых технологий [3; 4]. Следствием этого становится изменение образа педагога, который должен соответствовать не только общественным требованиям, но и уметь подстраиваться под изменения, происходящие в цифровом образовании будущего.

Образ педагога включает в себя характеристики, которые формируют представление о профессиональном работнике у обучающихся, коллег и социального окружения. Исследования Г.В. Валеевой были направлены на выявление в условиях цифровизации образования «сущности и значения цифрового имиджа преподавателя» [1]. В исследовании Т.Е. Исаева рассматривала отличия близких по содержанию терминов «имидж» преподавателя высшей школы и «образ», «репутация», выделяя, что в связи с началом активного использования электронных технологий появились реальные условия для формирования образа педагогов в «цифровом формате» [3].

Можно сделать вывод, что вместе с изменением образования, претерпевает изменения и образ педагога, который, все чаще отмечается, должен обладать компетенциями не только в профессиональной сфере, но и в цифровой области [5; 7].

Целью исследования является выявление навыков, компетенций и черт, которыми должен будет обладать педагог в цифровом образовании будущего по мнению студентов I курса высшего учебного заведения. Задачи работы заключаются в проведении опроса среди респондентов I курса, а также анализ полученных результатов и подведение.

Анализ научной литературы по проблеме цифровизации образования и трансформации профессиональных компетенций педагогов позволил определить актуальное состояние проблемы и выявить основные тенденции развития педагогического образования в условиях цифровой среды, а также сформулировать критерии для разработки инструментария эмпирического исследования. Основу работы составляет анкетирование студентов и анализ полученных результатов. Метод ранжирования, использованный при обработке ответов на вопросы, где респондентам предлагалось выбрать наиболее значимые, с их точки зрения, компетенции и навыки педагога. Интерпретационные методы позволили на основе полученных эмпирических данных сформулировать содержательные выводы об образе педагога в цифровом образовании и требованиях, предъявляемых к его профессиональной подготовке.

Изложение основного материала статьи. В современное время происходит процесс трансформации общества, который неразрывно связан с активным внедрением инновационных цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека. В их число входит и образование. Цифровые технологии оказывают значительное влияние не только на образовательный процесс, но и на его участников – обучающихся и педагогов. Всё более востребованным становится цифровое образование, в связи с чем возникает необходимость освоения технологий и получения новых компетенций педагогами, позволяющих применять знания и навыки для работы с информационными платформами и приложениями для проведения самого образовательного процесса [8; 10].

Следовательно, вместе с этим возрастают требования к наличию определённых знаний и умений, связанных не только с профессиональной областью, но и с областью цифровых технологий [6; 9].

Именно поэтому было проведено анкетирование группы первокурсников высшего учебного заведения с целью определения, каким они видят образ педагога в цифровом образовании будущего, а также определения, какие компетенции и навыки они выделяют наиболее важными в образовании будущего.

Исследование проводилось в период со 2 по 4 ноября 2025 года. В опросе приняло участие 227 человек. Опрос проводился среди первокурсников НГПУ им. Козьмы Минина и НГЛУ им.Н.А.Добролюбова.

На первый вопрос «Должен ли педагог в современном цифровом образовании обладать компетенциями, связанными с IT?» 85% ответило положительно. 15% не согласны с тем, что педагог должен обладать подобными компетенциями, поскольку достаточно профессиональных.

Второй вопрос был направлен на выявление, какими компетенциями, по мнению респондентов, должны обладать педагоги в цифровом образовании будущего. На выбор предлагалось выбрать несколько вариантов ответов. Наиболее часто респонденты выбирали такие варианты, как: владение цифровыми образовательными платформами и быстрое освоение новых технологий. Наименее часто выбираемым был вариант «навыки работы с искусственным интеллектом» (рис. 1).



Рисунок 1. Результаты оценки отношения к ключевым компетенциям педагога будущего

Отвечая на вопрос «Какие качества и навыки, по вашему мнению, будут особенно важны для образа успешного педагога в ближайшие 5 лет?», участники опроса могли выбрать несколько вариантов ответа. Большинство выбрало следующие варианты: высокий уровень владения технологиями, гибкость мышления и способность быстро подстроиться под изменения, быстрое освоение новых программ и платформ. Меньше выбирались такие варианты, как: стрессоустойчивость и способность организации образовательного пространства в любой форме обучения (рис. 2).



Рисунок 2. Результаты оценки отношения к качествам и навыкам педагога будущего

Полученные результаты позволяют понять, что для студентов в образе педагога в цифровом образовании будущего наиболее важно владение педагогом информационными ресурсами, инновационными технологиями, программами и платформами. Исходя из этого, педагог должен обладать соответствующими компетенциями – владением цифровыми образовательными платформами и быстро осваивать новые технологии, поскольку это позволит упростить образовательный процесс. Среди качеств и навыков выделяются те, что связаны с цифровыми технологиями и способностью быстрой адаптации к изменениям.

Выводы. В заключение можно сделать вывод, что в цифровом образовании будущего среди студентов преобладает образ педагога, обладающего не только профессиональными компетенциями для качественного процесса обучения, но и имеющего знания о новых технологиях, применяющихся в образовательном процессе. А также важным является способность быстрого освоения новых технологий и использование их в процессе обучения.

Полученные результаты также позволяют понять, что для студентов важно, чтобы педагог в цифровом образовании будущего следовал за тенденциями развития технологий и мог их применять в образовательном процессе. Это говорит о том, что образовательный процесс претерпевает значительные изменения, наряду с тем, как в образовании внедряются новые технологии. Образовательный процесс переходит в цифровую среду, где становится более доступным за счёт информации, получить доступ к которой может каждый, а также более удобным.

Литература:

1. Валеева, Г.В. Цифровой имидж преподавателя в контексте цифровой трансформации высшего образования / Г.В. Валеева // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2024. – № 2(50). – С. 65-73. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-imidzh-prepodavatelya-v-kontekste-tsifrovoy-transformatsii-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 09.02.2026)

2. Жаворонко, Е.С. Формирование функциональных ролей будущего педагога в цифровой образовательной среде / Е.С. Жаворонко, А.А. Ниязова // Концепт. – 2022. – № 4. – С. 79-94. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnyh-roley-budushego-pedagoga-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 09.02.2026)

3. Исаева, Т.Е. Цифровой имидж преподавателя высшей школы: теоретическое обоснование целесообразности создания / Т.Е. Исаева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 7(99). – С. 130-138

4. Ли, Я. Профессиональное развитие учителей в цифровую эпоху / Я. Ли // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2023. – № 1(63). – С. 171-180

5. Лободенко, Л.К. Формирование имиджа преподавателя вуза в цифровом информационно-коммуникационном пространстве / Л.К. Лободенко, Н.П. Цырикова, А.Б. Череднякова, Н.А. Лободенко // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – № 4. – С. 40-55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-imidzha-prepodavatelya-vuza-v-tsifrovom-informatsionno-kommunikatsionnom-prostranstve> (дата обращения: 09.02.2026)

6. Петраш, Е.А. Портрет современного учителя в новой цифровой реальности / Е.А. Петраш, Т.В. Сидорова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4. – С. 101-114. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portret-sovremennogo-uchitelya-v-novoy-tsifrovoy-realnosti> (дата обращения: 09.02.2026)

7. Сельмурзаева, М.Р. Специфика цифрового имиджа преподавателя высшей школы / М.Р. Сельмурзаева, Ю.В. Сорокопуд, С.Н. Жданова // МНКО. – 2025. – № 1(110). – С. 301-304. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-tsifrovogo-imidzha-prepodavatelya-vysshego-shkoly> (дата обращения: 10.01.2026)

8. Сорокопуд, Ю.В. Специфика деятельности преподавателя в условиях цифровизации образовательной системы / Ю.В. Сорокопуд, Н.И. Соколова, Г.А. Смылова // МНКО. – 2025. – № 2(111). – С. 293-297. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-deyatelnosti-prepodavatelya-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovatelnoy-sistemy> (дата обращения: 09.02.2026)

9. Филатова, О.Н. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве / О.Н. Филатова, Г.А. Грибина, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67(1). – С. 245-248. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-professionalnogo-obucheniya-v-buduschem-tsifrovom-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 09.02.2026)

10. Яковлева, Е.В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав / Е.В. Яковлева // Концепт. – 2021. – № 4. – С. 46-57. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-budushego-pedagoga-komponentnyy-sostav> (дата обращения: 07.02.2026)

Педагогика

УДК 371.134

профессор, доктор педагогических наук Маркова Светлана Михайловна

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

доцент, кандидат педагогических наук Зиновьева Светлана Анатольевна

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

старший преподаватель, кандидат педагогических наук Земляничина Екатерина Андреевна

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

НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС И ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ РАБОЧИХ И СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье анализируется влияние научно-технического прогресса на требования к профессиональной подготовке рабочих и специалистов. Авторы определяют, что глубокие преобразования в профессиональной подготовке рабочих и специалистов непосредственно связаны с основными направлениями современного научно-технического прогресса: механизацией, автоматизацией, электрификацией, химизацией и электронизацией производства. Осуществление этих процессов в их совокупности и тесной взаимосвязи являются обязательными условиями дальнейшего развития и подъёма технического уровня производства, его эффективности, повышения производительности труда. Решающим фактором повышения производительности труда является быстрое внедрение в производство научно-технических достижений, широкое развитие научной организации труда, повышение культурно-технического уровня работников и усиление экономических стимулов. Соединение обучения с производственным трудом включает не только теоретическую подготовку к профессиональной деятельности, но и связь политехнического образования, профессиональной подготовки, физического и нравственного воспитания с производительным трудом. Подготовка высококвалифицированных рабочих и специалистов возможна при соблюдении принципа соединения обучения с производительным трудом. Непрерывное вовлечение обучающихся в производительный труд поднимает обучение до уровня достижения решения технических и производственных задач. В основу всеобщей профессионализации молодежи должна быть положена идея планомерного воспроизводства главной производительной силы рабочих, трудящихся, свободных и сознательных, всесторонне развитых тружеников производства.

Ключевые слова: научно-технический прогресс, производственный труд профессиональная подготовка, рабочий, специалист.

Annotation. This article analyzes the impact of scientific and technological progress on the requirements for the professional training of workers and specialists. The authors determine that profound changes in the professional training of workers and specialists are directly linked to the main trends of modern scientific and technological progress: mechanization, automation, electrification, chemicalization, and the electronification of production. The implementation of these processes in their entirety and close interrelationship are prerequisites for the further development and improvement of the technical level of production, its efficiency, and increased labor productivity. The decisive factor in increasing labor productivity is the rapid introduction of scientific and technological achievements into production, the widespread development of scientific labor organization, the improvement of the cultural and technical level of workers, and the strengthening of economic incentives. The combination of training with productive work involves not only theoretical preparation for professional activity but also the connection of polytechnic education, vocational training, physical and moral education with productive work. The training of highly qualified workers and specialists is possible only

if the principle of combining training with productive work is observed. Continuously engaging students in productive work elevates learning to the level of achieving solutions to technical and production problems. The universal professionalization of young people must be based on the idea of systematically reproducing the primary productive force of workers-free, conscientious, and comprehensively developed workers.

Key words: scientific and technological progress, industrial work, professional training, worker, specialist.

Введение. Научно-техническое развитие страны связывается с широким внедрением передовых технологий, созданием принципиально новых орудий труда, наукоемких отраслей, энерго-ресурсосберегающих технологий, автоматизацией производства, робототехники. А также, происходит преобразование материально-технической базы общества, повышение уровня технического развития технологического оборудования, модернизация машин и агрегатов.

Технологическое совершенствование производства осуществляется по следующему направлениям: энергетическая база, материалы, орудия труда, технологии, обработка информации и управление [2].

По энергетической базе понимается повышение энергетической результативности, эффективность использования энергии. Совершенствование энергетической базы связано с разработкой и внедрением более эффективных, экономичных и экологических источников энергии. Это может быть переход на возобновляемые источники (солнечная, ветровая энергия), использование новых видов топлива, а также повышение эффективности использования энергии в производственных процессах. Улучшение энергетики напрямую снижает издержки и увеличивает производительность труда.

Развитие новых материалов с улучшенными свойствами (прочность, легкость, устойчивость к коррозии, термостойкость) способствует созданию более качественной и долговечной продукции. Например, применение композитов, наноматериалов или сплавов нового поколения расширяет возможности производства и снижает расходы на рабочую силу.

По орудиям труда происходит комплексная механизация важнейших производственных процессов; увеличение мощности технологического оборудования; создание принципиально новых видов техники; внедрение автоматического оборудования с программным числовым управлением. Под этим подразумевается обновление и усовершенствование оборудования и инструментов – от станков до роботов, которые делают производство более точным, быстрым и автоматизированным. Интеграция современных средств механизации и автоматизации минимизирует человеческий фактор и повышает уровень безопасности.

Под технологией имеется в виду использование инновационных, технологических процессов, к которым можно отнести такие технологии, такие как лазерные и плазменные, которые отличаются малой операционной непрерывностью, автоматизацией управления различными процессами, а также их оптимизацией с помощью цифровых технологий.

По обработке информации и управлению внедряются цифровые технологии освоения серийного выпуска высокопроизводственных средств вычислительной техники [1].

Все эти глубокие преобразования непосредственно связаны с основными направлениями современного научно-технического прогресса: механизацией, автоматизацией, электрификацией, химизацией и электронизацией производства. Осуществление этих процессов в их совокупности и тесной взаимосвязи – обязательные условия дальнейшего развития и подъема технического уровня производства, его эффективности, повышение производительности труда.

Изложение основного материала статьи. Решающим фактором повышения производительности труда является быстрое внедрение в производство научно-технических достижений, широкое развитие научной организации труда, повышение культурно-технического уровня работников и усиление экономических стимулов.

Техническое перевооружение всех отраслей экономики и совершенствование на этой основе структуры общественного производства приводит к существенным количественным и качественным изменениям в профессионально-квалификационном составе рабочих и специалистов.

Благодаря этому меняется сама организация и структура производства – оно становится более современным и высокотехнологичным. В результате меняются требования к квалификации рабочих и специалистов появляются новые профессии и специальности, изменяются требования к знаниям и навыкам необходимым существующим профессиям. Техническое обновление экономики требует адаптации кадрового потенциала, что влияет на общую структуру и уровень профессиональной квалификации рабочих и специалистов [3].

Рабочие и специалисты высокой квалификации – это новый тип работника высокообразованного, высоко профильного, высококомпетентного, быстрореагирующего на изменения в производственных процессах, способного к освоению непрерывно усложняющихся трудовых действий и функций.

Профессиональная деятельность рабочих различных профессий становится похожими во многих отраслях экономики. Наблюдается переход профессиональной деятельности из одной профессии в другую. Разработка алгоритма изготовления изделий, использование ресурсов, разработка действий по эффективности и безопасности труда обеспечивает возможность организовывать их обучение по группе профессий [3].

Межотраслевая интеграция и взаимодействие профессий обеспечивает группировку профессий, которая отмечается следующими факторами:

- необходимость укрупнения профессии;
- общность орудий труда и материальных ресурсов;
- общность содержания и характера труда;
- общность технологических процессов и закономерностей их реализации.

Основой создания группы профессии является учебно-программная документация, составленная с учетом общности содержания обучения по общетехническим дисциплинам и производственному обучению. Это значит, что при формировании группы профессий учитывается, насколько схожи общекультурные, профессиональные и общепрофессиональные компетенции, получаемые студентами или обучаемыми в рамках технических и профессиональных дисциплин.

Объединение этих компонентов позволяет группировать профессии по схожести требуемых компетенций и обеспечить системный подход к обучению, где теоретическая подготовка плавно переходит в практическую, что повышает качество профессиональной подготовки кадров.

Продолжающееся техническое перевооружение производства, внедрение новых технологий комплексной механизации важнейших производственных процессов в различных отраслях экономики, а также механизации трудоемких работ – сделали необходимым увеличение квалифицированных работников физического труда [4].

Одним из важнейших социально-экономических результатов научно-технического прогресса является обновление и совершенствование профессиональной структуры рабочих кадров. Внедрение нового технологического оборудования с высоким уровнем механизации и автоматизации производственно-трудовых процессов, служит материальной базой для появления новых и вытеснения старых профессий.

Наряду с механизацией и автоматизацией на появление новых профессий оказывают определенное влияние технологические особенности производства, специализация, централизация работ, расширение зоны обслуживания

оборудования, совмещение профессий, повышение квалификации персонала.

Все эти процессы, происходящие в профессиональном составе и уровнях подготовки рабочей силы, обуславливают возрастания значения производительного труда обучающихся мастеров производства, необходимость совершенствования форм и методов обучения с учёта профессиональных особенностей рабочих профессий, сложности технических устройств, технологических процессов.

Соединение обучения с производственным трудом включает не только теоретическую подготовку к профессиональной деятельности, но и связь политехнического образования, профессиональной подготовки, физического и нравственного воспитания с производительным трудом.

Достижение высокой производительности промышленного и сельскохозяйственного производства требует от работников высокой культуры труда, являющейся первым признаком высокой квалификации профессионального мастера работника [5].

Общее образование дает основы знаний о природе, обществе и мышлении и служит основой формирования научного мировоззрения, содействует развитию познавательной деятельности и способностей. Также общее образование является фундаментом политехнического и профессионального образования.

Политехническое образование дает знания о главных отраслях и научных принципах современного производства, вооружает правилами обращения с основными орудиями труда, содействует развитию творческих способностей, воспитанию любви и уважения к труду. Общетехническая подготовка к труду на производстве создает условия для сознательного выбора профессии, но не обеспечивает овладение профессией.

Политехническое образование делает человека более восприимчивым ко всем внедряемым научно-техническим новшествам на производстве, способным к быстрому переключению в работе в новых условиях. Только политехническая подготовка в сочетании с профессиональным мастерством создает условие для производительного труда и его качества.

Подготовка высококвалифицированных рабочих и специалистов возможна при соблюдении принципа соединения обучения с производительным трудом. Непрерывное вовлечение обучающихся в производительный труд поднимает обучение до уровня достижения решения технических и производственных задач [6].

Важнейшее значение приобретает связь теории с практикой в процессе обучения и воспитания. Как известно, знание является и теоретическим, и практическим. С самого начала теория и практика переплетены и связаны неразрывно. Теоретические знания становятся осмысленными и лучше усваиваются, когда обучающиеся применяют их на практике. Практическое применение знаний способствует формированию реальных профессиональных компетенций и жизненных навыков. Видя результат своих действий, обучающиеся получают дополнительный стимул к овладению своей профессиональной деятельностью.

Обучение, связанное с практикой, готовит к решению конкретных профессиональных задач и вызовов в социальной жизни человека. Таким образом, интеграция теории и практики обеспечивает более эффективный и качественный процесс обучения и воспитания, формируя компетентных и подготовленных рабочих и специалистов.

В системе общего образования политехническое обучение предполагает теоретическое изучение основных научных принципов, общих для ряда производств, и практическое овладение общими техническими процессами. В системе профессионального образования производственное обучение есть фактическая реализация идеи соединения обучения с производительным трудом [7].

Решение важнейших вопросов воспитания будущих работников предполагает:

- единство теории и практики;
- пригодность к физическому и производительному труду;
- воспитание любви к производительному труду;
- развитие духовных и физических сил;
- готовность к свободному выбору профессии.

Воспитание занимает ведущую роль в развитии молодежи. Оно должно не только приобщать молодежь к труду, но и помочь творчески овладеть этим процессом.

Профессиональное образование молодежи должно обеспечить формирование у будущих рабочих и специалистов не только способность и готовность к профессиональной деятельности, но и формирование положительного отношения к профессии.

Всёобщее профессиональное образование следует рассмотреть, как важнейший фактор формирования личности и как средство удовлетворения потребности экономики в трудовых ресурсных, оно должно содействовать интенсификации материального производства, совершенствованию общественных отношений, развитию духовной культуры. В основу всеобщей профессионализации молодежи должна быть положена идея планомерного воспроизводства главной производительной силы рабочих, трудящихся, свободных и сознательных, всесторонне развитых тружеников производства.

Выводы. Таким образом, успех реализации всеобщей профессионализации молодежи зависит от плотности учета всех формирующих и воспитывающих факторов подготовки будущих работников научно-технической, экономической, социальной, психологической, педагогической и других сфер деятельности человека, взаимодействие которых обуславливается будущей профессиональной деятельностью.

При реализации всеобщей профессионализации необходимо решить следующие основные задачи:

- повысить уровень и качество профориентационной работы;
- повысить уровень профессионального образования, исходя из общеобразовательной, политехнической подготовки молодежи;
- способствовать всестороннему развитию личности на основе комплексного подхода к воспитанию;
- обеспечить готовность обучающихся овладевать инновационными технологиями в условиях цифровизации производства, интеграционных механизмов экономики;
- укрепить материально-техническую базу профессиональных образовательных организаций;
- укрепить экономические, производственно-технические связи профессиональных образовательных организаций с производственными объединениями, предприятиями.

Литература:

1. Воробчикова, Е.О. Персонализация как ключевой принцип обучения взрослых в условиях цифровизации / Е.О. Воробчикова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – 1 с.
2. Маркова, С.М. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы / С.М. Маркова, А.К. Наркозиев // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 3(24). – 3 с.
3. Маркова, С.М. К вопросу об интеграции образования, науки и производства / С.М. Маркова, Е.А. Земляничина // Экономическое развитие России: тенденции, перспективы: сб. ст. по материалам XI Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. В 2 т. – Нижний Новгород: Мининский университет,

2025. – С. 313-315. – EDN: QARRHB

4. Маркова, С.М. Методологические предпосылки развития профессионального образования / С.М. Маркова, О.А. Новикова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(4). – С. 253-256. – EDN: ETSVWS

5. Маркова, С.М. Прогностические функции профессиональной педагогики / С.М. Маркова, Е.А. Земляничина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(2). – С. 296-298. – EDN: VFMNKK

6. Наливайко, Е.А. Как образование способствует ускорению научно-технического прогресса / Е.А. Наливайко // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования: сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 14-15 апреля 2025 г. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2025. – С. 298-301. – EDN: VFINAY

7. Степанян, Э.Э. Роль образования в формировании кадров для научно-технического прогресса / Э.Э. Степанян // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования: сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 14-15 апреля 2025 г. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2025. – С. 457-460. – EDN: DNGXQG

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

магистрант Преснякова Оксана Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

магистрант Малов Иван Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА

Аннотация. Развитие профессионального образования зависит от развития современного производства, характеризующегося высокой интеллектуализацией, автоматизацией технологических процессов. При этом физический труд насыщается интеллектуальными элементами, обогащается по своему содержанию, усложняется, становится более высококвалифицированным, по профессиональному уровню приближается к инженерно-техническому. Правильно организованный производительный труд, соединенный с обучением, выступает мощным фактором обучения и воспитания. В этом смысле правомерно говорить о педагогических основах производительного труда. Педагогика производительного труда – направление профессиональной педагогики, изучающее социально-педагогические, технико-экономические и организационно-методологические вопросы труда на формирование будущих работников и специалистов в сфере материального производства. Цель педагогики производительного труда – научно обосновать и разработать содержание, методы, средства производственного обучения, реализации идей соединения обучения с производительным трудом, подготовить работников и специалистов, способных повысить производительность труда и количество продукции. Проблема производительного труда обучающихся решается в плане формирования у них устойчивых действий в выполнении всего комплекса трудовых действий: разных общетрудовых операций, трудовых технологических операций, входящих в профессиональные функции работников, типичных механизированных видов работ, применения современного оборудования, машин, инструментов. Применение передовых приемов и методов труда в сочетании со своими собственными позволяет работнику достичь высокой эффективности труда и его результатов. Использование современной техники и технологий позволяет совершенствовать профессиональное мастерство рабочих специалистов на основе новых технических решений, технологических находок, порожденных научно-техническим прогрессом в соответствующей области профессиональной деятельности. Педагогика производительного труда определяет признаки сложности объектов труда, методику подбора учебно-производственных и производственных работ. Использование высокотехнологического оборудования позволяет работнику повысить эффективность труда умением переключать умственные, интеллектуальные силы на решение новых технологических и технических задач, возникающих в процессе производительного труда.

Ключевые слова: производительный труд, педагогические основы, производственное обучение, педагогика производительного труда, производство.

Annotation. The development of vocational education depends on the development of modern production, characterized by high intellectualization and automation of technological processes. At the same time, physical labor is imbued with intellectual elements, enriched in content, becoming more complex, becoming more highly skilled, and approaching the professional level of engineering and technical work. Properly organized productive labor, combined with training, is a powerful factor in education and engineering. In this sense, it is appropriate to speak of the pedagogical foundations of productive labor. Productive labor pedagogy is a branch of professional pedagogy that studies the socio-pedagogical, technical, economic, and organizational-methodological aspects of labor for the development of future workers and specialists in the field of material production. The goal of productive labor pedagogy is to scientifically substantiate and develop the content, methods, and tools of industrial training, implement the idea of combining training with productive labor, and prepare workers and specialists capable of increasing labor productivity and production output. The problem of students' productive work is addressed by developing their stable skills in performing a full range of work activities: various general work operations, technological work operations included in the professional functions of employees, typical mechanized work, and the use of modern equipment, machines, and tools. The use of advanced work techniques and methods, combined with their own, enables employees to achieve high work efficiency and results. The use of modern equipment and technology enables the improvement of the professional skills of workers based on new technical solutions and technological advances generated by scientific and technological progress in the relevant field of professional activity. Productive work pedagogy identifies the characteristics of the complexity of work objects and the methodology for selecting educational, production, and production work. The use of high-tech equipment allows employees to increase their productivity by being able to focus their mental and intellectual energies on solving new technological and technical problems that arise during productive work.

Key words: productive labor, pedagogical foundations, industrial training, pedagogy of productive labor, production.

Введение. Особенность современного производства состоит в том, что возрастает потребность в образованных, высококомпетентных, всесторонне развитых рабочих и специалистах, способных осуществлять сложные профессиональные

действия, сочетать умственный и физический труд. При этом физический труд насыщается интеллектуальными элементами, обогащается по своему содержанию, усложняется, становится более высококвалифицированным, по профессиональному уровню приближается к инженерно-техническому.

В процессе профессиональной подготовки реализуются идеи о соединении обучения с производственным трудом; получение более высокой политехнической и специальной подготовки по специальности; социализация и профессионализация личности, формирование духовно-нравственной и идейно-политической зрелости.

Целью статьи является определение характеристики и сущности педагогических основ производительного труда, а также уточнение их признаков и проблем.

Изложение основного материала статьи. Современные условия развития общества и производства детерминируют следующие тенденции развития профессионального образования:

- повышение фундаментальности профессионального образования;
- включение высокотехнологического оборудования в профессиональную подготовку рабочих и специалистов;
- повышение роли коммуникативных способностей работников;
- повышение автоматизации и интеллектуализации производительного труда;
- необходимость развития механизации труда, что приводит к увеличению численности рабочих и специалистов.

Соединение обучения с производственным трудом значительно расширяет связи учебных заведений с предприятиями, имеет важное значение в формировании профессиональных компетенций.

При осуществлении соединения обучения с производственным трудом необходимо учитывать достижения и перспективы развития науки, техники, производства, новые формы организации труда.

Правильно организованный производительный труд, соединенный с обучением, выступает мощным фактором обучения и воспитания.

В этом смысле правомерно говорить о педагогических основах производительного труда.

Педагогические основы производительного труда во взаимосвязи с другими науками раскрывает наиболее эффективные пути трудовой и профессиональной подготовки молодежи к труду, их становление как производителя материальных благ, обладающего качествами личности, необходимыми для инновационного производства.

В производственном труде формируется воля человека, выступающая как субъективное условие для осуществления цели, развивается воображение, творчество, такая деятельность человека, в процессе которой путем преобразования имеющегося опыта создаются новые, находящие материальное воплощение.

Производительный труд может быть оценен с различных точек зрения: физиологической, психологической, социологической, экономической, технической, эстетической и педагогической. Физиологическая оценка производительного труда предполагает рассмотрение его влияния на характер функционирования человеческого организма в процессе трудовой деятельности [1].

Психологическая оценка производительного труда охватывает его влияние на особенности проявления личностных качеств человека в процессе труда.

Социологическая оценка производительного труда определяет его влияние на взаимоотношения людей в процессе создания материальных ценностей, место и активность человека в коллективе, отношение к повышению своего культурного уровня, образования, квалификации. Экономическая оценка характеризует взаимосвязь результатов труда с его производительностью, экономией материальных средств, энергии; с выполнением норм времени выработки, с организацией труда, качеством продукции.

Техническая оценка производительного труда (машины, станки, инструменты) влияет на рост его показателей, зависимость результатов труда от качества технологических процессов, его материального обеспечения [3].

Эстетическая оценка производительного труда раскрывает умение работников выдерживать красоту форм изделий, их соответствие не только техническим условиям, но и требованиям дизайна.

Педагогическая оценка выявляет роль производительного труда в воспитании обучающихся, подготовке квалифицированных работников и специалистов, в формировании гражданских качеств личности, трудолюбие, духовно-нравственных качеств личности.

В производственном процессе человек воздействует на предмет труда средствами труда. Главным признаком общественного производства выступает насколько развиты средства труда. Их развитие приводит к развитию техники и технологий производства, что является причиной развития производственных отношений.

Участие обучающихся в производственном труде делает их производительной силой, выполняющей следующие действия:

- работа с орудием труда (оборудованием, машинами, инструментами), характерными для данного производства;
- выполнение производственных заданий;
- наличие норм времени (нормы выработки);
- оплачиваемый труд;
- участие в делах производственного коллектива.

Педагогика производительного труда – направление профессиональной педагогики, изучающее социально-педагогические, технико-экономические и организационно-методологические вопросы труда на формирование будущих работников и специалистов в сфере материального производства.

Цель педагогики производительного труда – научно обосновать и разработать содержание, методы, средства производственного обучения, реализации идей соединения обучения с производственным трудом, подготовить работников и специалистов, способных повысить производительность труда и количество продукции.

Взаимодействие учебного и производственного труда обучающихся профессиональных учебных заведений обеспечивает единство теории практики, социализации и профессионализации личности работников и специалистов [2].

Учебный производственный труд становится более успешным, если обучающиеся хорошо владеют технологией производственного процесса, а также умеют работать в производственном коллективе, устанавливать профессиональные личностные отношения.

Таким образом, в процессе подготовки квалифицированных рабочих и специалистов объективно взаимодействуют технико-педагогические, социально-экономические и технико-технологические факторы.

В производственном труде обучающиеся развивают свои природные задатки, обогащают теоретические знания, овладевают профессиональными компетенциями. В трудовой деятельности осуществляется профессиональная подготовка обучающихся, а соединение обучения с производственным трудом создает наиболее благоприятные условия для всестороннего развития будущих работников и специалистов, их готовности труду.

Однако производительный труд важен не только результативной стороной, но и, грамотно организованный, он способствует формированию положительных качеств личности таких, как коллективизм, целеустремленность, воля,

сознательность, любовь к труду, инициативность, дисциплинированность, настойчивость, чувство гражданского долга. Тем самым решается важнейшая политическая, социально-экономическая, педагогическая задача подготовки молодёжи к профессиональной деятельности [5].

Педагогика производительного труда рассматривает происходящие изменения в труде работников в различных отраслях экономики.

Важное значение имеет развитие у обучающихся ряда сенсорных и двигательных способностей (глазомер, анализ усилий, темп, ритм, чувство времени, пространственная точность движений и др.), от которых зависит возможность полноценного включения их в производительный труд, результат производительного труда во многом зависит от развития интеллектуальных способностей личности обучающихся. Этому способствует активизация мыслительной деятельности путем решения различных технологических задач.

Проблема производительного труда обучающихся решается в плане формирования у них устойчивых действий в выполнении всего комплекса трудовых действий: разных общетрудовых операций, трудовых технологических операций, входящих в профессиональные функции работников, типичных механизированных видов работ, применения современного оборудования, машин, инструментов.

Овладение технологическими процессами является одной из главных сторон подготовки работников к профессии.

Законы технологии изучает целая система наук о производстве, в особенности общетехнических, таких, как сопротивление материалов, техническая механика, строительная механика, общее машиноведение, детали машин, электротехника и др. [4].

Современные технологии также основываются и на теории вероятности и математической статистики, физики твердого тела, теории надежности. Существенно повысился теоретический уровень содержания дисциплин таких, как «Проектирование и производство режущего инструмента», «Металлорежущие станки» и др.

Взаимодействие производства и науки требует и дальше повышать профессионально-техническую подготовку обучающихся среднего профессионального образования.

Профессиональное мастерство характеризуется следующими признаками:

- качественно выполнять технологический процесс изготовления изделий;
- реализовывать инновационные подходы к профессиональной деятельности;

– умение работать на высокотехнологическом оборудовании (на станках с ЧПУ, 3D принтерам, осуществлять CAD моделирование, автоматизированное проектирование и т.д.).

Умение строить осуществлять технологический процесс выполнения производственного задания является главным признаком профессионального мастерства работника.

Применение передовых приемов и методов труда в сочетании со своими собственными позволяет работнику достичь высокой эффективности труда и его результатов.

Использование современной техники и технологий позволяет совершенствовать профессиональное мастерство рабочих специалистов на основе новых технических решений, технологических находок, порождённых научно-техническим прогрессом в соответствующей области профессиональной деятельности.

Большую социально-экономическую и нравственно-политическую ценность приобретает трудовая воспитанность работника. Она способствует лучшей организации труда, управлению производством, а также укреплению трудовой дисциплины, взаимопомощи, ответственному отношению к труду.

Формирование этих качеств является важной составной частью педагогики производительного труда.

Главным средством формирования убеждённого, всесторонне развитого, культурно и технически подготовленного квалифицированного работника является реализация соединения обучения с производительным трудом. Производительный труд помогает раскрыть перед обучающимся его содержание, значение в жизни, трудовую направленность. Производительный труд должен быть научно организован, спланирован и скоординирован в общей системе производства.

Одним из важнейших вопросов, от правильного решения которого в значительной степени зависит успех овладения обучающимися профессиональными компетенциями является подбор объектов производительного труда. Овладение профессиональной деятельностью происходит в процессе выполнения определённых, усложняющихся учебно-производственных и производственных работ.

Различные виды трудовой деятельности имеют много составляющих элементов и технических компонентов, овладение которыми возможно только в процессе объединения их в объекте труда.

Одним из важнейших вопросов является подбор объектов производительного труда. Как бы хорошо не организовано теоретическое обучение, практическое овладение профессиональными компетенциями происходит в процессе выполнении определённых, все усложняющихся учебно-производственных и производственных работ. Различные виды трудовой деятельности работников имеют много составляющих элементов (способов труда, приемов, движений) технологических компонентов (операций, переходов, установок), овладение которыми возможно только в процессе соединения в материальном носителе – объекте труда.

В этой связи, педагогика производительного труда определяет признаки сложности объектов труда, методику подбора учебно-производственных и производственных работ.

Задача экономии времени при организации теоретического производственного обучения является важной стороной формирования личности рабочих и специалистов. Поэтому правильное нормирование производительного труда обучающихся в учебных мастерских является эффективным средством повышения уровня производственного обучения. Педагогика производительного труда рассматривает вопросы правильного соотношения между требованиями технического нормирования и особенностями труда обучающихся и формированием профессиональных компетенций, нормированием учебного труда и учебно-производственных работ, принципами и методикой нормирования.

Ещё один вопрос должен всегда решаться в процессе производительного труда – формирование организаторских способностей и умений. Будущие рабочие и специалисты должны иметь направлять свой, и коллективный труд, работать бригадами, руководителями малых и больших коллективных дел.

Выводы. Использование высокотехнологического оборудования позволяет работнику повысить эффективность труда умением переключать умственные, интеллектуальные силы на решение новых технологических и технических задач, возникающих в процессе производительного труда.

Самостоятельное нахождение решений при изменяющейся производственной обстановке, вызванной корректировкой плановых заданий, технических условий изготовления продукции и других технико-экономических показателей, дает возможность работнику, обладающему профессиональным мастерством, быстро переключается с наименьшими издержками на новые условия труда. Его мастерство приближается к мастерству рабочего широкого профиля и высокой квалификации.

Литература:

1. Габитова, Э.М. Производственно-ориентированные педагогические условия формирования транспрофессиональных компетенций / Э.М. Габитова, Л.В. Вахидова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6-1(113). – С. 68-72. – EDN: UNEBUB
2. Коновалов, А.А. «Методика профессионального обучения» как ключевая дисциплина инженерно-педагогической подготовки: проблемы и перспективы обновления / А.А. Коновалов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2(43). – 4 с.
3. Маркова, С.М. Практическая подготовка обучающихся в производственно-педагогических условиях / С.М. Маркова, Д.С. Чернов, А.А. Ураков // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(4). – С. 182-184. – EDN: KNFGNI
4. Повshedная, Ф.В. Профессиональное самоопределение в условиях обучения в магистратуре / Ф.В. Повshedная, О.В. Лебедева, К.Р. Лебедев // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3(48). – 20 с. – EDN: SMEWWR
5. Тикин, В.С. О производительном труде / В.С. Тикин // Финансовый бизнес. – 2025. – № 5(263). – С. 3-7. – EDN: MRWAFY

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Минаева Наталья Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант Гаврилина Александра Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ МНОГОЗНАЧНОСТИ СЛОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования понимания многозначности слов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Авторами проведен краткий обзор психолого-педагогической литературы по данному вопросу. Представлены данные констатирующего исследования, направленного на выявление сформированности у детей исследуемой категории способности к пониманию полисемии. Средством решения проблемы формирования понимания многозначности слов у дошкольников с речевыми нарушениями выступает применение интерактивных образовательных ресурсов. Авторами описывается опытно-экспериментальная работа по разработке и апробации интерактивных образовательных ресурсов – электронного логопедического тренажера и альбома-трансформера «ЛоГо-альбом. Многозначные слова», направленных на формирование представлений о многозначности слов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития. Описаны этапы создания интерактивных ресурсов, охарактеризована их структура и содержание. Представлены данные об эффективности применения данных ресурсов в коррекционно-образовательном процессе с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, многозначные слова, полисемия, интерактивные образовательные ресурсы, словарный запас, коррекционно-развивающая работа.

Annotation. This article addresses the pressing issue of developing an understanding of word polysemy in preschool children with general speech underdevelopment. The authors conducted a brief review of psychological and pedagogical literature on this topic. Data from a diagnostic study aimed at identifying the formation of the ability to understand polysemy in children of the studied category are presented. The use of interactive educational resources serves as a means to solve the problem of forming an understanding of word polysemy in preschoolers with speech disorders. The authors describe experimental work on the development and approbation of interactive educational resources – an electronic speech therapy trainer and a transformer album «LoGo-album. Polysemous Words», aimed at forming an understanding of word polysemy in older preschool children with general speech underdevelopment of the third level of speech development. The stages of creating interactive resources are described, and their structure and content are characterized. Data on the effectiveness of using these resources in the correctional and educational process with preschoolers with general speech underdevelopment are presented.

Key words: general speech underdevelopment, senior preschool age, polysemantic words, polysemy, interactive educational resources, vocabulary, correctional and developmental work.

Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева по теме «Ресурсное обеспечение инклюзивного образования»

Введение. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДОО), речевое развитие понимается как овладение языком, используемым для общения и приобщения к культуре. Увеличение словарного запаса (как используемых, так и понимаемых слов) является основой для последующего обучения грамоте. В методическом руководстве, разработанном Г.А. Абрамовой, термин «словарь» или «словарный запас» трактуется как совокупность слов, представляющих собой основные элементы речи, используемые для обозначения предметов, явлений, свойств и действий, окружающих нас [1, С. 221]. Расширение лексического запаса у детей дошкольного возраста играет значимую роль в современной логопедической практике. Особое значение приобретает методически грамотное структурирование деятельности учителя-логопеда, направленной на обогащение словарного запаса детей с различными речевыми патологиями. В рамках отечественной логопедии, в основе которой лежит классификация речевых патологий, предложенная Р.Е. Левиной, специалистами выделяется категория детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Отличительной чертой этой группы является недостаточная сформированность всех компонентов речевой системы: как грамматики и лексики, так и звуковой стороны речи, что неизбежно сказывается на связности высказываний. При этом у таких детей полностью сохранены интеллектуальные способности и слух. Особо отмечено, что для ОНР характерны такие признаки, как запаздывание в появлении речи и ограниченный словарный запас [6, С. 151]. В трудах Ю.Д. Апресяна и Л.А. Новикова понятия «многозначность» и «полисемия» трактуются как взаимосвязанные. В рамках концепции

многозначность определяется как способность слова обладать несколькими смыслами, объединенными общим смысловым элементом [2; 7]. Схожая точка зрения представлена у О.В. Барабаш, которая характеризует полисемию как наличие у одного слова или словосочетания множества смыслов, связанных между собой общей историей и концепцией. Существенное значение имеет обнаружение смысловой сопряженности, которая проистекает из эволюционного процесса, протекавшего в прошлом, что выделяет структуру значений многозначного слова [4]. Дети дошкольного возраста нередко сталкиваются с полисемией, однако восприятие данного лингвистического феномена не всегда является осознанным. Специалистам в области логопедии следует нацеливаться на формирование у обучающихся как широкого, так и углубленного лексического базиса. Проблематика овладения многозначностью слов привлекала внимание многих ученых, в частности, работы А.М. Боровича, В.В. Гербовой, Н.П. Ивановой, Л.А. Колуновой, М.М. Покровского, Е.М. Струниной, А.И. Смирницкого и В.И. Яшиной. У обучающихся, страдающих общим недоразвитием речи (ОНР), выявляется отставание в становлении языковой системы, а также обеднение лексического запаса. Это проявляется в их неумении уверенно использовать и различать существенные, обозначающие предметы, прилагательные, описывающие свойства, и глаголы, указывающие на действия.

Проведенное нами опытно-экспериментальное исследование, направленное на оценку степени усвоения старшими дошкольниками с ОНР полисемии и умения комбинировать многозначные лексемы с другими элементами словаря, подтверждает эти данные. Исследование было проведено на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 8» городского округа Саранск в 2024 году. Участниками исследования выступили 13 детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет), посещающих логопедическую группу № 13, с заключением общего недоразвития речи, III уровень речевого развития. По результатам констатирующего эксперимента нами были выделены три группы обучающихся. Данное деление осуществлялось по уровням сформированности понимания многозначности слов. Самую большую группу составили дети со средними показателями, в нее вошли 5 воспитанников (38,5% от общего числа). Особенностью понимания полисемии у этой группы является то, что при подборе слов дети сталкивались с незначительными трудностями, однако выбирали слова, близкие по смыслу. Ко второй группе обучающихся были отнесены дети с уровнем понимания полисемии ниже среднего. По результатам констатирующего эксперимента было выявлено 6 обучающихся из 13 испытуемых (46,1%) с указанным уровнем. Для этой группы характерно нарушение понимания значений многозначных слов: наблюдается смешение прямого и переносного смысла слов и выражений, а также искажение семантической структуры слова при его употреблении в переносном значении. Третья категория включала детей, у которых слабо развито понимание многозначности лексики. Данную группу составили 15,4% испытуемых (2 ребенка). Они демонстрировали ограниченное применение слов с несколькими значениями, непонимание их различных интерпретаций. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у значительной части (45,1%) старших дошкольников с ОНР отмечен уровень ниже среднего. Данная ситуация подчеркивает необходимость целенаправленных логопедических мероприятий, призванных сформировать у детей данной категории умение осмысливать значение многозначных слов и фразеологизмов.

В учебный процесс сегодня активно внедряются интерактивные ресурсы и технологии. Ф.Ф. Шарипов полагает, что интерактивные учебные материалы представляют собой организованную структуру, в которой все содержание курса систематизировано при помощи компьютерных технологий [8]. Как подчеркивает О.В. Лебедева, внедрение компьютера в коррекционно-образовательный процесс посредством игровой формы способно превратиться в органичный способ обучения; однако в обширном ассортименте доступных цифровых инструментов зачастую оказывается непросто отыскать специализированные ресурсы, пригодные для использования логопедом в его профессиональной практике [5]. Актуальность темы обусловлена необходимостью создания интерактивных образовательных ресурсов, адаптированных к конкретным образовательным потребностям определенных групп учащихся и нацеленных на формирование осознания полисемии слов.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на достаточно активное внедрение интерактивных ресурсов в современную логопедическую практику, вопрос использования таких ресурсов в логопедической работе с детьми с ОНР в аспекте формирования понимания многозначности слов остается малоизученным. В связи с этим, в нашем исследовании, посвященном формированию у старших дошкольников с ОНР понимания полисемии и умения сочетать слова с различными значениями, мы сосредоточились на создании и применении интерактивных образовательных ресурсов, позволяющих решать данную задачу в логопедической деятельности. В исследовании приняли участие дошкольники от 5 до 7 лет с ОНР III уровня. Диагностика выявила, что уровень понимания многозначности слов у данной группы детей варьируется от среднего до низкого. В ходе формирующего эксперимента нами были разработаны интерактивный логопедический тренажер и логопедический альбом-трансформер «ЛоГо-альбом. Многозначные слова», позволяющие осуществлять работу по формированию представлений о многозначности слов и навыков их лексического сочетания с другими словами. Коррекционная работа с использованием созданных интерактивных ресурсов проводилась в формате фронтальных и индивидуальных занятий. В указанные ресурсы были интегрированы упражнения, нацеленные на обогащение словарного запаса многозначной лексикой (номинативного, атрибутивного и предикативного словаря, а также омонимов и фразеологизмов). За основу были взяты игровые упражнения и задания, направленные на ознакомление старших дошкольников с многозначными словами, предложенные Т.А. Ашейчик [3]. Фронтальные занятия проводились дважды в неделю (всего 22 занятия). Продолжительность каждого занятия варьировалась от 25 до 30 минут. Индивидуальные занятия, включающие работу с интерактивным образовательным ресурсом – альбомом-трансформером «ЛоГо-альбом. Многозначные слова», проводились с каждым ребенком индивидуально (один раз в неделю). В общей сложности было проведено 52 индивидуальных занятия (по 4 индивидуальных занятия на каждого ребенка). Каждое индивидуальное занятие длилось от пятнадцати до двадцати минут. В ходе занятий, нацеленных на развитие у детей дошкольного возраста с ОНР способности понимать многозначность слов, применение интерактивных обучающих ресурсов ограничилось периодом от 5 до 10 минут.

Коррекционная работа, направленная на формирование многоаспектного понимания лексики у дошкольников с ОНР с использованием интерактивных образовательных инструментов, проводилась последовательно, с разделением на этапы. В самом начале работы с дошкольниками им была предоставлена возможность изучить обучающие материалы. Ребята лично исследовали содержание и персонажей предложенных им учебных комплектов, а также получили навыки использования навигации в процессе ознакомления с интерактивным логопедическим тренажером. Основной этап был посвящен непосредственной работе с данными образовательными ресурсами. В рамках заключительного этапа осуществлялась рефлексия проделанной работы, как со стороны обучающихся, так и со стороны экспериментатора.

Охарактеризуем процесс создания интерактивных ресурсов. Начальным и важным этапом в их разработке стал выбор подходящего тематического дизайна. В качестве основы был использован широко известный и любимый как детям, так и взрослым мультипликационный фильм «Простоквашино» (современная версия), представляющий собой продолжение культовой трилогии советских мультфильмов «Трое из Простоквашино», «Каникулы в Простоквашино» и «Зима в Простоквашино». Выбор «Простоквашино» в качестве тематической основы продиктован несколькими факторами. Во-первых, это привлекательный для целевой аудитории мультипликационный фильм, который ассоциируется с добротой, юмором и семейными ценностями. Во-вторых, современное «Простоквашино» ориентированно на детей, выросших уже в

эпоху цифровых технологий, что создает естественный «мостик» к восприятию интерактивных образовательных ресурсов. Наконец, разнообразие персонажей и сюжета в мультфильме открывает широкие возможности для создания разнообразных обучающих игр. Дизайн интерактивных ресурсов выдержан в стилистике современного мультипликационного фильма. Яркие цвета, упрощенные формы и анимационные элементы создают дружелюбную и располагающую атмосферу. Персонажи мультфильма активно взаимодействуют с пользователем, давая задания, комментируя ответы и поддерживая мотивацию к обучению.

Следующим шагом стал подбор дидактического материала для интерактивных ресурсов, включающий в себя визуальные и аудиоматериалы. Каждое игровое задание было связано с конкретным персонажем из предварительно выбранного мультфильма. Для наглядности использовались картинки с изображением данных персонажей: Папы, Мамы, Маргариты Егоровны, Дяди Федора, Кота Матроскина, Шарика, Тамы-Тамы, Галчонка, Почтальона Печкина и Веры Павловны. После этого была создана база заданий, которые легли в основу интерактивного логопедического тренажера, а также разработанного на его основе альбома-трансформера. Далее рассмотрим группы заданий, которые предоставляются детям в игровом формате. Группа «Слова-предметы» включают в себя комплекс игровых заданий, предназначенных для развития у дошкольников с ОНР понимания многозначности имен существительных и омонимов – свойства одного и того же слова указывать на различные объекты или категории. В эту группу входят следующие игры-задания: «Выбери и назови ласково», «Доскажи словечко», «Исправь ошибку», «Ответь на вопрос», «Разгадай кроссворд», «Угадай-ка», «Найди пару и объясни», «Кто это? Что это?», «Выбирай-ка». Например, игра «Выбери и назови ласково» помогает закрепить умение образовывать уменьшительно-ласкательные формы имен существительных, одновременно обогащая словарный запас; игра «Доскажи словечко» акцентирует внимание на семантических связях слов в предложении, развивает чувство языка; игра «Исправь ошибку» обучает критическому отношению к речи, учит замечать и исправлять неправильное употребление слов и др.

Цель игр-заданий группы «Слова-признаки» заключается в формировании у дошкольников с ОНР понимания многозначности имен прилагательных, то есть способности одного слова описывать различные свойства предметов или объектов. Данная группа содержит такие упражнения, как: «Угадай слово-признак», «Подбери картинки», «Что/кто бывает?», «Какой он?». Приведем примеры. Игра «Угадай слово-признак» способствует активизации словарного запаса ребенка и развитию умения анализировать информацию, представленную в виде подсказок. Детям демонстрируются несколько изображений и предлагается подобрать из приведенного ниже списка слов только одно, которое может подойти по смыслу ко всем трем картинкам вместе. Например: детям предлагаются три картинки: «горох», «ремонт», «дождь», а далее дается инструкция: «Посмотри на картинки и придумай, какое многозначное слово-признак можно подобрать ко всем трем картинкам сразу. Далее следует перечисление слов: черный, горячий, мелкий, воздушный, крепкий, густой. Обучающие с помощью метода проб и ошибок подбирают одно подходящее по смыслу слово (в данном случае подходит слово «мелкий»). Далее дети составляют предложения с получившимися словосочетаниями. Игра «Что/кто бывает?» ориентирована на развитие ассоциативного мышления и расширение словарного запаса. Детям предлагается ответить на вопросы «Кто или что бывает ... ?», а далее называется слово-прилагательное, к которому необходимо подобрать нужное слово из предложенных. Например: Кто или что бывает веселым? (характер, руки, взгляд, настроение). Правильных вариантов может быть несколько, и они могут употребляться как в прямом, так и в переносном значении. Игра «Какой он?» направлено на развитие наблюдательности и умения описывать предметы. Дети рассматривают картинки и пытаются подобрать одно слово-признак к двум предложенным картинкам (слово «мягкий» – характер или диван).

Комплекс игровых упражнений группы «Слова-действия» направлен на формирование у дошкольников с ОНР умения осознавать полисемию глаголов, то есть возможность одного и того же слова описывать различные виды деятельности. В данный комплекс входят такие задания, как: «Покажи действие», «Подбери слова!», «Что в посылке?», «Отгадай мои слова». Например, в игре «Подбери слова!» детям предлагается подобрать к многозначным словам-действиям подходящие по смыслу имена существительные. Например: «Что может лететь?» (человек, время, птица, самолет). Игра «Что в посылке?» Дети отгадывают, что находится «в посылках», а подсказкой является многозначное слово-действие (завести) – собаку, будильник. Далее дети составляют предложения с получившимися словосочетаниями (завести собаку, завести будильник). Игра «Отгадай мои слова» предполагает, что обучающие должны найти многозначное слово-действие в предложении, а затем подобрать еще несколько значений данного слова и составить с ними предложение.

Группа упражнений «Фразеологизмы» – это комплекс заданий в игровой форме, нацеленный на развитие у дошкольников понимания фразеологизмов, то есть устойчивых речевых конструкций, обладающих переносным смыслом и обогащающих речь выразительностью и яркостью. Эта группа включает в себя такие задания, как: «Закончи предложение», «Что означает...», «Знаешь ли...?», «Как это понимать?». Например, игра «Знаешь ли...?» нацелена на расширение словарного запаса фразеологизмов. Детям необходимо ответить, о чем так говорят: его проглатывают, за него тянут или дёргают, настойчиво заставляя высказываться – так говорят о языке. Задание стимулирует активное использование фразеологизмов в речи и развивает ассоциативное мышление. В упражнении «Как это понимать?» детям зачитывается фразеологизм и им нужно определить, что он значит, а далее выбрать картинку, которая демонстрирует правильный вариант использования данного выражения.

Логопедический тренажер послужил отправной точкой для создания альбома-трансформера «ЛоГо-альбом. Многозначные слова». Это интерактивное, практичное пособие, представляющее собой альбом формата А4 с ламинированными страницами, скрепленными шнуровкой. В комплект входят: ламинированные страницы с основными сценами из мультипликационного фильма, собранные в альбом; распечатанные фигурки персонажей (Папа, Мама, Маргарита Егоровна, Дядя Федор и другие), а также «кармашки с заданиями» – папки на кнопках форматов А5 и А7. Уникальность этого интерактивного пособия заключается в его трансформируемости и функциональности. Пользователь может самостоятельно выбрать как локацию, так и персонажей для работы. Дополнительная возможность – выбор типа задания. Создание интерактивных учебных материалов осуществлялось с учетом возрастных и когнитивных особенностей детей с ОНР. Таким образом, для эффективной коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ОНР были созданы интерактивные ресурсы, которые затем использовались непосредственно в коррекционно-педагогическом процессе.

Выводы. Апробация предложенных интерактивных материалов в образовательном процессе дала возможность заключить, что экспериментальное обучение, ориентированное на развитие у дошкольников понимания и умения сочетать слова друг с другом, оказалось результативным. В качестве инструментов обучения использовались электронный логопедический тренажер и альбом-трансформер «ЛоГо-альбом. Многозначные слова». Полученные данные убедительно демонстрируют потенциал разработанных интерактивных образовательных ресурсов в коррекционной работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Использование электронного логопедического тренажера и логопедического альбома-трансформера позволило создать благоприятную среду для углубленного изучения многозначных слов и отработки их употребления в различных контекстах. В частности, наблюдался значительный прогресс в понимании детьми различных значений одного и того же слова, а также в умении подбирать к нему подходящие по смыслу слова из лексического запаса.

Это свидетельствует о развитии гибкости мышления и способности к анализу языковых единиц. Помимо этого, интерактивный формат занятий способствовал повышению мотивации детей к обучению. Использование ярких визуальных образов, игровых элементов и возможности самостоятельного выбора заданий сделало процесс обучения более увлекательным и эффективным. Дети проявляли большую активность и заинтересованность в выполнении упражнений, что положительно сказалось на результате. Высокий уровень продемонстрировали 2 воспитанника (15,4% от общего числа). Количество детей с уровнем выше среднего также составило 15,4% (2 ребенка), а средний уровень сформированности понимания полисемии выявлен у 53,8% (7 детей). Число обучающихся с низким уровнем понимания многозначности слов сократилось и составило 15,4% (2 воспитанника). Таким образом, внедрение интерактивных образовательных ресурсов в логопедическую практику может стать эффективным инструментом для коррекции речевых нарушений и развития лингвистических способностей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение долгосрочных эффектов применения данных ресурсов и разработку новых методик их использования.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – Москва: Академия, 1997. – 704 с.
2. Апрасян, Ю.Д. Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю.Д. Апрасян. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.
3. Ашейчик, Т.А. Игры и упражнения по ознакомлению старших дошкольников с многозначными словами / Т.А. Ашейчик // Nportal.ru. – 2010. – URL: <https://nportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2013/05/24/igry-i-uprazhneniya-po-oznakomleniyu-starshikh-doshkolnikov-s> (дата обращения: 08.01.2026)
4. Барабаш, О.В. Разграничение омонимии и полисемии юридических терминов / О.В. Барабаш // Вестник «Филологические науки». – 2015. – № 2. – С. 39-51
5. Лебедева, О.В. Информационные компьютерные технологии как средство оптимизации работы учителя-логопеда / О.В. Лебедева // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 21-25
6. Основы теории и практики логопедии / Л.Ф. Спирова [и др.]; под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Альянс, 2017. – 366 с.
7. Новиков, Л.А. Семантика русского языка: учеб. пособие / Л.А. Новиков. – Москва: Высшая школа, 1982. – 272 с.
8. Шарипов, Ф.Ф. Внедрение информационных технологий в систему гуманитарного образования / Ф.Ф. Шарипов, Г.Р. Насридинова // Вестник Таджикского национального университета. – 2015. – № 3-4. – С. 230-231

Педагогика

УДК 371.3

магистрант 2 курса Михеева Ольга Эдуардовна

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

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна

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

кандидат биологических наук, доцент Ющенко Юлия Алексеевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Аннотация. Современные технологические разработки требуют от учителей умения эффективно проводить обучение, интегрируя технологии в преподавание. В статье освещаются вопросы сочетания урочной и внеурочной деятельности как эффективного подхода к организации образовательного процесса, позволяющего на практике применять теоретические знания. Авторы отмечают, что урочная и внеурочная деятельность – два важных аспекта преподавания дисциплины в школе. Урок призван обеспечивать системное освоение биологических понятий и закономерностей. При этом внеурочная деятельность, к которой можно отнести исследовательские проекты, экскурсии, экологические практикумы, работу школьных биологических кружков, участие в олимпиадах и научно-практических конференциях, позволяет обучающимся постигать окружающий мир во всем его многообразии. Интеграция урочной и внеурочной деятельности по биологии создает более глубокий и разносторонний подход к обучению. Правильное сочетание внеклассной и учебной работы обеспечивает большую гибкость всей системы учебно-воспитательной деятельности. Следует отметить, что внеклассная работа может служить эффективным средством дифференциации обучения и воспитания при сохранении единого и обязательного учебного плана. В работе анализируются такие формы интеграции, как: проектная деятельность, экскурсии, лабораторные работы, кружки, виртуальные лаборатории и волонтерская работа. Авторы отмечают, что в результате интеграции достигается более мотивирующий и эффективный образовательный процесс, который не только углубляет знания, полученные на уроке, но и формирует активную жизненную позицию и естественно-научную грамотность у школьников.

Ключевые слова: интеграция; экскурсии; лабораторные работы; кружки; проектная деятельность; волонтерская работа.

Annotation. Modern technological developments require teachers to be able to effectively conduct training by integrating technology into teaching. The article highlights the issues of combining regular and extracurricular activities as an effective approach to organizing the educational process, allowing the practical application of theoretical knowledge. The authors note that regular and extracurricular activities are two important aspects of teaching discipline at school. The lesson is designed to provide a systematic mastery of biological concepts and patterns. At the same time, extracurricular activities, which include research projects, field trips, environmental workshops, school biology clubs, participation in Olympiads and scientific conferences, allow students to comprehend the world around them in all its diversity. The integration of regular and extracurricular activities in biology creates a deeper and more versatile approach to learning. The right combination of extracurricular and academic activities ensures greater flexibility of the entire system of educational activities. It should be noted that extracurricular activities can serve as an effective means of differentiating learning and education while maintaining a unified and compulsory curriculum. The paper analyzes such forms of integration as: project activities, field trips, laboratory work, clubs, virtual laboratories and volunteer work. The authors note that as a result of integration, a more motivating and effective educational process is achieved, which not only deepens the knowledge gained in the classroom, but also forms an active lifestyle and natural science literacy among school students.

Key words: integration; excursions; laboratory work; clubs; project activities; volunteer work.

Введение. Современная система образования предъявляет повышенные требования к педагогам, требуя от них использования разнообразных методических подходов для повышения качества обучения и формирования у учащихся

ключевых умений и навыков. Одним из результативных методов повышения эффективности обучения является объединение учебной и внеклассной деятельности, что дает хорошие результаты именно при изучении биологии. Такой подход создает условия для гармоничного развития обучающихся, способствует укреплению практических знаний и умений, а также способствует формированию межпредметных связей. Синергия урочной и внеурочной деятельности позволяет перейти от пассивного усвоения фактов к активному познанию: учащиеся не только запоминают структуру клетки или цикл развития растений, но и наблюдают их в природе, проводят наблюдения, фиксируют изменения, формулируют гипотезы и делают выводы. Интеграция создаёт преемственность между учебным планом и личностным опытом ребёнка, усиливает мотивацию к изучению биологии и способствует формированию ключевых компетенций – критического мышления, исследовательской культуры и экологической ответственности, необходимых для жизни в современном мире.

В педагогической науке интеграция рассматривается как наивысший уровень проявления согласованности целей, подходов и содержательных аспектов организации образовательного и воспитательного процессов, итогом которого становится формирование у учащихся цельной и последовательной структуры знаний и навыков. Урочная деятельность традиционно направлена на передачу основных теоретических знаний по предмету, а также формирование базовых умений и навыков. Однако для того, чтобы эти знания стали частью жизненного опыта ученика, необходимо их практическое применение. Внеурочные и внеклассные занятия предоставляют такую возможность, позволяя учащимся применять полученные знания в реальных ситуациях, участвовать в исследовательской работе, проводить эксперименты и наблюдать за природными явлениями.

Ряд авторов отмечает, что интеграция различных форм и методов деятельности способствует более глубокому усвоению учебного материала, развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся. Эффективная интеграция предполагает согласование содержания, методов и организационных форм учебного процесса, что способствует формированию целостной картины изучаемого предмета [2].

Целью данной работы является анализ роли интеграции классно-урочной и внеурочной деятельности в преподавании биологии в основной школе.

Изложение основного материала статьи. Современное школьное биологическое образование стремится выйти за рамки традиционной трансляции знаний от учителя к ученику и сформировать у учащихся не просто предметную компетентность, а целостную научную культуру. В этом контексте интеграция урочной и внеурочной деятельности становится не просто дополнительным инструментом, а ключевым условием реализации требований ФГОС ООО и ФГОС СОО, ориентированных на развитие метапредметных результатов, личностных качеств и универсальных учебных действий.

Интеграция предполагает не случайное сочетание форм, а целенаправленную методическую связь между ними. Например, итоговый урок по разделу «Растение-целостный организм» может быть завершён внеурочным проектом «Наблюдение за ростом растений в условиях разного освещения», включающим постановку эксперимента, составление дневников наблюдений, анализ данных и презентацией результатов. Урок по теме «Экосистемы» целесообразно сочетать с внеурочным мероприятием, проводимым в форме экологической экскурсии на пришкольный участок или ближайший парк, где учащиеся могут проводить мониторинговые наблюдения в природе, биоиндикационные исследования, изучать биоразнообразие растений и животных, оценивать антропогенное воздействие на природные объекты. Внеурочные формы становятся лабораторией экспериментального обучения, где школьники учатся ставить вопросы, конструировать гипотезы, выбирать методы сбора данных, работать с приборами, интерпретировать результаты и аргументировать выводы, то есть развивать научный стиль мышления.

Можно выделить несколько форм интеграции урочной и внеурочной работы [1]:

1. Проектная деятельность. Обучающиеся могут работать над проектами, связанными с различными аспектами биологии, например, исследование экосистемы ближайшего парка или создание гербария местных растений. Такие проекты позволяют интегрировать знания, полученные на уроках, с практическими навыками исследования и анализа данных. Работы могут включать в себя как теоретическое исследование, так и практическое выполнение, например, компьютерные модели экосистем. Проектный метод является одним из наиболее эффективных способов интеграции урочной и внеурочной деятельности.

2. Экскурсии и полевые практики. Посещение ботанических садов, зоопарков, заповедников и других природных объектов даёт возможность увидеть изучаемые объекты в естественной среде обитания, провести наблюдения и собрать материал для дальнейшей работы. Организация экскурсий на природу, в заповедники, научные лаборатории или биологические станции позволяет учащимся увидеть биологические процессы в естественной среде обитания. Такие мероприятия обогащают учебный процесс и делают его более наглядным.

3. Лабораторные работы и эксперименты. Проведение экспериментов в рамках внеурочного времени позволяет углубить понимание материала, изучаемого на уроке, и развить навыки научного исследования. Учащиеся могут разрабатывать свои собственные гипотезы, проводить эксперименты и представлять результаты на школьных или городских научных конференциях.

4. Кружки и секции. Кружковая работа по биологии может включать изучение отдельных тем, проведение дискуссий, участие в конкурсах и олимпиадах, что помогает развивать интерес к предмету и совершенствовать навыки самостоятельной работы.

5. Виртуальные лаборатории и симуляции. Современные технологии позволяют создавать виртуальные среды, где учащиеся могут проводить эксперименты, недоступные в реальной жизни, например, моделирование эволюции видов или изучение клеточных процессов.

6. Волонтерская деятельность. В сфере охраны природы и экологической активности помогает ученикам осознать важность сохранения биологического разнообразия и защиты окружающей среды. Школьники могут участвовать в акциях по посадке деревьев, уборке мусора, охране редких видов животных и растений.

7. Тематические недели. Проведение тематических недель, посвященных биологии, может включать в себя различные мероприятия: лекции, мастер-классы, конкурсы и выставки. Это создает условия для активного участия учащихся и способствует более глубокому усвоению материала.

Для успешного проведения внеурочных занятий важны следующие аспекты [4]:

- индивидуальный подход: учет интересов и уровня подготовки каждого ученика;
- активное вовлечение: предоставление возможности самим выбирать темы проектов, проводить исследования и делиться результатами;
- междисциплинарный подход: использование знаний из других предметов (химии, физики, географии) для решения биологических задач;
- использование современных технологий: внедрение цифровых ресурсов, таких как онлайн-лаборатории, образовательные платформы и интерактивные приложения.

Например, изучая экосистемы, учащиеся получают общие сведения о структуре и их функционировании, а во время экскурсий и полевых практик они наблюдают за реальными экосистемами, собирают данные и анализируют их. Проводя исследования в области генетики, рассматриваются основные законы наследственности, а затем на кружковых занятиях проводятся эксперименты с растениями или бактериями, позволяющие подтвердить эти законы на практике. При работе с микроскопами, на уроке изучаются основы микроскопии, а на лабораторных занятиях ученики самостоятельно работают с микроскопом, исследуя клетки и ткани различных организмов.

Успешность реализации интеграции зависит от множества компонентов. В качестве основных препятствий успешной интеграции учителя отмечают: недостаток времени (учебные программы часто перегружены, и учителям не хватает времени для полноценной интеграции урочной и внеурочной деятельности, что может привести к поверхностному изучению тем); отсутствие необходимой инфраструктуры (школьной лаборатории, биологического уголка, достаточно обширного пришкольного участка для исследований); недостаточная методическая подготовка учителей; сложность в оценивании (необходима система оценивания, учитывающая не только конечный продукт, но и процесс).

Ряд авторов отмечает, что интеграция урочной и внеурочной деятельности способствует углублению знаний, т.к. внеурочная деятельность предоставляет возможность изучать биологические процессы и явления более глубоко и всесторонне, чем это возможно в рамках стандартного учебного процесса. Например, проектные работы по экологии позволяют учащимся оценить аспекты негативного влияния антропогенной деятельности на природу, и способы нивелирования этого воздействия. Сочетание урочных и внеурочных занятий способствует развитию практических навыков: лабораторные работы, полевые исследования и экскурсии помогают обучающимся применять теоретические знания, на практике, что способствует лучшему усвоению материала. Например, при изучении темы «Экосистемы» на уроке старшеклассники рассматривают среды жизни и взаимодействия организмов со средой обитания на примере учебника, на лабораторных занятиях решают экологические задачи по адаптациям животных, на экскурсии в парк наблюдают за животными в их естественной среде, фиксируя их поведение и сравнивая с теоретическими знаниями. Взаимодействие разных форм деятельности способствует развитию аналитических и критических навыков. Учащиеся учатся оценивать информацию, работать с научными источниками и делать выводы на основе собранных данных. Интеграция помогает поддерживать интерес к предмету: внеурочная деятельность, включая научные конференции, конкурсы и выставки, способствует формированию позитивного отношения к учебе. Интересные проекты и исследования вдохновляют учащихся и повышают уровень их вовлеченности [3].

Методика организации урочной и внеурочной деятельности по биологии включает в себя комплекс педагогических приемов и стратегий, направленных на эффективное достижение образовательных целей. Основная цель этой методики заключается в создании условий для глубокого понимания и освоения учебного материала, развитии познавательного интереса и формировании практических навыков у учащихся.

Выбор тем для внеурочной работы должен основываться на интересах и потребностях учащихся. В качестве тематики экологических проектов можно выбрать изучение локальных экосистем, организация акций по защите окружающей среды. Научно-исследовательская работа может включать проведение экспериментов и исследований под руководством учителя. Творческая составляющая может быть реализована участием в художественных выставках, фотоконкурсах, связанных с природой и биологией.

Всё вышеперечисленное способствует формированию ключевых компетенций учащихся, таких как коммуникативные навыки, креативное мышление, умение работать в коллективе. Благодаря интеграции урочной и внеурочной деятельности учащиеся развиваются как индивидуальности, учатся адаптироваться к различным ситуациям, принимать решения и добиваться поставленных целей.

Особую роль в интеграции играют цифровые технологии, такие, например, как: мобильные приложения для определения растений и животных (например, iNaturalist), онлайн-платформы для ведения электронных биологических журналов, виртуальные лаборатории, интерактивные карты биогеоценозов. Эти инструменты позволяют преодолеть ограничения школьного кабинета биологии и создавать «гибридное» пространство обучения, где урок и внеурочка становятся непрерывным процессом. Педагогический эффект такого объединения разнообразных аспектов учебного процесса многогранен. Во-первых, повышается мотивация, учащиеся осознают значимость биологии в реальной жизни. Во-вторых, развивается самостоятельность и ответственность т.к. внеурочные проекты требуют планирования, распределения ролей, самоорганизации. В-третьих, формируется экологическая культура и гражданская позиция. Наконец, интеграция способствует выявлению и поддержке одарённых учащихся, которые проявляют интерес к научной деятельности и могут быть вовлечены в региональные и всероссийские проекты (например, «Шаг в будущее», «Ломоносовские чтения», «Биология в школе»).

Кроме того, современные цифровые ресурсы значительно расширяют возможности для взаимодействия между учителем и учениками. В настоящее время широко используются: электронные учебники и учебные пособия; мультимедийные материалы, включающие видео, анимации и интерактивные тесты; онлайн-платформы, используемые для дистанционного обучения и обмена информацией; применение специализированных программ для создания моделей, симуляций и визуализации биологических процессов. Благодаря этим ресурсам, перед обучающимися открываются новые и интересные пути работы.

Интеграция урочного и внеурочного подхода предоставляет учителям-предметникам исключительную основу для объединения учебных предметов без искусственного разделения. Так, например, биология меняет традиционные границы учебного процесса, предлагая конкретные примеры, которые воплощают в жизнь абстрактные понятия. Один урок биологии может охватывать множество тем: учащиеся могут измерять размеры листьев для математической практики, записывать подробные наблюдения для улучшения языковых навыков, создавать научные иллюстрации для художественного развития и обсуждать влияние окружающей среды на общественное сознание. Полученные на уроках теоретические знания могут закрепляться на внеурочных занятиях, где школьники постигают то, как знания функционируют в реальном мире, где специалисты разных областей знаний сотрудничают для решения сложных задач. Биология, как дисциплина не существует в академических рамках, поэтому ее изучение естественным образом объединяет различные виды обучения. Этот междисциплинарный подход отражает то, как знания функционируют в реальном мире, где специалисты разных областей знаний сотрудничают для решения сложных задач. От построения графиков популяционных данных до обсуждения этики охраны природы, от зарисовок клеточных структур до сочинения стихов о природе - биология создает аутентичные условия для обучения, которые помогают учащимся понять, почему разные предметы важны и как они работают вместе, чтобы расширить понимание человека [5].

Помимо этого, интеграция способствует формированию экологической культуры учащихся. Участие в экологических проектах, ознакомление с природными явлениями, изучение взаимодействия организмов в экосистемах – все это позволяет учащимся осознать важность бережного отношения к окружающей среде и природным ресурсам.

Выводы. Подводя итог сказанному выше, интеграция урочной и внеурочной деятельности при изучении предмета

«Биология» в основной общеобразовательной школе представляет собой важный шаг к созданию более комплексного и увлекательного педагогического процесса. Совмещение теории и практики, активное участие учеников в проектной и исследовательской деятельности, а также использование инновационных методов обучения способствуют созданию более мотивирующей и результативной образовательной среды. Следует отметить, что такая интеграция не только углубляет знания, но и пробуждает искреннюю заинтересованность наукой, что впоследствии способно стать стимулом выбора профессиональной карьеры в сфере биологии и родственных областях.

Литература:

1. Абдулаева, Н.М. Межпредметная интеграция как эффективное средство обучения учащихся в основной школе / Н.М. Абдулаева, Л.А. Зейналова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – Кемерово, 2019. – № 3(35). – С. 52-59
2. Алиева, М.Е. Межпредметные связи как один из принципов современных образовательных процессов / М.Е. Алиева // Вестник науки и образования. – Алматы: Олимп, 2020. – № 11-2(89). – С. 65-69
3. Баляйкина, В.М. Межпредметные связи как принцип интеграции обучения / В.М. Баляйкина, Т.А. Маскаева, М.В. Лабутина, Н.Д. Чегодаева // Современные проблемы науки и образования. – Москва: Академия естествознания, 2019. – № 6. – С. 26-33
4. Зорина, Л.Я. Интегрированные предметы естественнонаучного цикла / Л.Я. Зорина; под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева // Современная дидактика: теория – практике. – Москва: ИТП и МИО РАО, 1993. – С. 125-140
5. Хотулёва, О.В. Интегрированные уроки по биологии в системе современного образования / О.В. Хотулёва // Современные образовательные технологии: психология и педагогика. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 122-133

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

кафедры гуманитарных наук Мустафаева Аида Рафиковна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет» (г. Махачкала);

кандидат философских наук, старший преподаватель

кафедры гуманитарных наук Шихалиева Дагмара Сергеевна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных наук, доцент

кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Гайдарова Людмила Играмудиновна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет» (г. Махачкала);

Северо-Кавказский институт (филиал)

ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции» (г. Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Изучается процесс развития нравственных основ детей и подростков в ходе семейного воспитания на примере Республики Дагестан. Для этого определяются роль и место такого воспитания в формировании полноценной личности, отводимые ему традиционной и современной педагогикой. Основываясь на результатах их анализа авторы делают промежуточный вывод относительно возможностей для реализации дидактического потенциала традиционной дагестанской семьи на текущем этапе истории России. Далее говорится о конкретных воспитательных задачах, которые могут быть решены по ходу семейного воспитания детей и подростков. Доказывается, что действительно успешной подобная деятельность может быть только в случае соблюдения комплекса организационно-педагогических условий. Приводится также описание этих условий вкпе с возможными путями их реализации в современных социокультурных и экономических условиях.

Ключевые слова: воспитание, семейное воспитание, развитие личностных качеств, духовно-нравственное развитие, формирование нравственных основ у детей и подростков, народная педагогика, этнопедагогика.

Annotation. The process of developing the moral foundations of children and adolescents in the course of family education is studied using the example of the Republic of Dagestan. For this purpose, the role and place of such education in the formation of a full-fledged personality, assigned to it by traditional and modern pedagogy, are determined. Based on the results of their analysis, the authors draw an interim conclusion regarding the possibilities for realizing the didactic potential of the traditional Dagestani family at the current stage of Russian history. The following is a description of specific educational tasks that can be solved in the course of family education of children and adolescents. It is proved that such an activity can be truly successful only if a set of organizational and pedagogical conditions are met. A description of these conditions is also given, along with possible ways to implement them in modern socio-cultural and economic conditions.

Key words: education, family education, personal development, spiritual and moral development, formation of moral foundations in children and adolescents, folk pedagogy, ethnopedagogy.

Введение. Сформированность у членов общества системы нравственных ценностей, их характер являются свидетельствами стабильности социума, степени его экономического развития, благополучия отношений между социальными стратами, конфессиональными и этнокультурными общностями, из которых общество состоит. В России традиционно основу большинства социальных институтов составляли общие духовные платформы, принимавшиеся и закреплявшиеся государством.

При этом на всех этапах своей истории наша страна характеризовалась как многонациональная. Её сила и своеобразие состояли в единении различных по национальности, хозяйственно-бытовому укладу, религиозным конфессиям народов. Соответственно, без обращения к традиционным ценностям, в т.ч. на уровне семейного воспитания, новые поколения её граждан не смогут удержать свою Родину на достойном месте в мировом сообществе.

Изложение основного материала статьи. В традиционном быту трансляция детям и подросткам нравственных основ, отмечают исследователи (П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева [1], А.Ю. Зеленикин [5], М.Х. Рабаданов, Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова [7]), осуществляется, как правило, посредством общественного и семейного воспитания (Табл. 1).

Общественное и семейное воспитание в процессе формирования нравственных основ детей и подростков

Воспитание	Среда, в которой происходит его реализация	Роль в становлении нравственных основ
Общественное	Образовательные организации и иные институты современного воспитанникам общества	Представляет собой значимый фактор, влияющий на процесс становления системы личностных качеств, необходимых юному члену социума для выживания на текущей стадии его развития
Семейное	Родные и близкие	Направлено на формирование чётко определённых духовных и нравственных качеств в соответствии с семейными традициями, особенностями этнокультурной общности, к которой относится семья

Таким образом, в плане влияния на ход и результаты воспитания духовно-нравственных качеств у представителей подрастающего поколения, никакой социальный институт не может полностью заменить семью. Именно ей принадлежит главенствующая роль в становлении личности детей и подростков. В данной связи Б.Ш. Алиева и М.Н. Самедов [2] справедливо отмечают: только возможности данного института позволяют эффективно обеспечивать сохранение национальных традиций и обычаев. Таким образом, добавляют И.В. Иванова с соавторами [6], становится возможной эффективная трансляция тем, на чьи плечи в ближайшем будущем ляжет ответственность за исторические судьбы нашей страны, положительного опыта многих поколений их соотечественников. Вышеизложенное делает семейное воспитание одним из ключевых сегментов процесса развития нравственных основ детей и подростков.

Говоря о коренных народах Республики Дагестан, многие авторы (Б.Ш. Алиева, М.Н. Самедов [2; 3], Т.А. Борзова [4], Е.В. Сергунцова [8]) отмечают характерную для их представителей необычайно глубокую любовь к детям, большую доброту и заботу о стариках. В соответствующих традиционных культурах представители подрастающих поколений позиционируются как их основные носители и лучшие выразители. Соответственно, и в их воспитании этническое концентрируется особенно плотно, коренится особенно глубоко.

Так, в условиях современного мира, где одной из главных проблем является защита детей от морального и физического насилия (П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева [1], Т.А. Борзова [4], И.В. Иванова, В.А. Макарова, О.А. Портнова [6]), особую актуальность приобретает характерная для многих народов Республики Дагестан установка на то, что послушания от представителей подрастающего поколения следует добиваться словом, а не силой. Соответствующая установка нашла своё отражение в народной мудрости («Ласковым словом многого добьёшься»).

Большое внимание уделяется и нравственному долгу взрослых детей – уважению к старости, заботе о престарелых родителях, необходимости почтительного отношения к лицам преклонного возраста. Об этом свидетельствуют следующие пословицы и поговорки: «Всю жизнь день и ночь трудись – труд матери не возместишь», «Почитай отца и мать, будет тебе везде благодать», «Тот, кто покинул аул отца, тот не увидит хорошего дня».

Ряд обычаев также свидетельствует о ценностном отношении дагестанцев к семье и браку, что представляется особенно важным в условиях кризиса традиционной семьи и идеологического давления, оказываемого на детей и молодёжь различными деструктивными в силах, как внутри страны, так и за её пределами. Хороший пример такого обычая, помогающего формировать у подрастающего поколения семейные ценности, у даргинцев называется билкъя, у лакцев – марща, у лезгин – мел. Суть его в том, что в строительстве дома для будущих молодожёнов принимают участие все жители села, а прежде всего родственники, причём, не только близкие, но и дальние. Помимо формирования представлений о семье как высшей ценности, участие в соответствующей деятельности также приучает детей и подростков к труду, способствует развитию у них представлений о необходимости взаимовыручки взаимной помощи и поддержки.

Далее, исследователями (Б.Ш. Алиева [3], А.Ю. Зеленикин [5], Е.В. Сергунцова [8]) отмечается ряд характерных черт современной культуры, в совокупности делающих необходимым обращение к ещё одному аспекту традиционных воззрений дагестанцев на нравственность и мораль (Рис. 1).

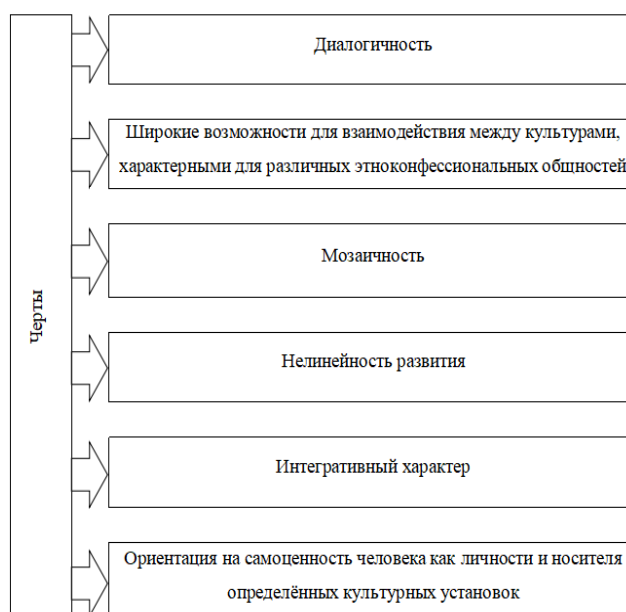


Рисунок 1. Характерные черты культуры современного общества, делающие необходимым обращение к наследию народов Дагестана в деле формирования нравственных основ личности детей и подростков

Уже беглый анализ соответствующих характеристик культуры современного, предельно глобализированного общества позволяет нам вслед за М.Х. Рабадановым с соавторами [7] говорить о необходимости формирования у детей и подростков ряда личностных характеристик, обеспечивающих эффективность действий в соответствующих условиях (Табл. 2).

Таблица 2

Личностные характеристики, необходимые к формированию у детей и подростков для обеспечения эффективности реализации ими различных форм социально значимой деятельности в условиях господства современной культуры

Группа	Примеры качеств
Волевые	Целеустремлённость
	Решительность
	Самостоятельность
	Терпеливость
	Выдержка
	Самообладание
Моральные	Бескорыстие
	Ответственность
	Честность
	Благородство
Интеллектуальные	Логическое мышление
	Критическое мышление
	Творческое мышление

Для большинства этнокультурных общностей, населяющих территорию современного Дагестана, характерен большой опыт формирования продемонстрированных в Таблице 2 качеств. Например, выдающий русский литератор, критик и публицист первой половины XIX в. А.А. Бестужев-Марлинский (1791-1837), оставивший богатое наследие по этнографии народов Кавказа, приводит образ старика-горца, как бы олицетворяющего исконные устремления всего народа: «Он... ищет клочок земли на голом утесе, чтобы посеять на нем горсть пшеницы... Он говорит: «Здесь я делаю, что хочу... никому не кланяюсь; эти снега, эти горы берегут мою волю» [3].

Вышесказанное позволяет нам выделить наиболее благоприятные организационно-педагогические условия, способствующие эффективной реализации воспитательного потенциала дагестанской семьи в части формирования нравственных основ у детей и подростков. В данной связи мы, прежде всего, должны вслед за Т.А. Борзовой [4] отметить, что, несмотря на рассмотренные выше преимущества семейного воспитания, его невозможно будет реализовать исключительно силами коллектива родственников. Только координация усилий с образовательными организациями позволит развивать у ребят соответствующие качества. Соответственно, реализация многих из числа представленных ниже условий требует активного участия ОО.

Первое условие, о котором необходимо сказать в данной связи, – обязательная демонстрация личного положительного примера со стороны родителей и других старших родственников при формировании у детей и подростков нравственных основ. Отметим вслед за Б.Ш. Алиевой [3], что при этом следует учитывать характерное для представителей соответствующих возрастных категорий (особенно для подростков) стремление к осмыслению общих законов мироздания, к оценке реального конкретного мира. Соответственно, и использование личного примера как метода воспитания должно быть ориентировано на формирование представлений не только о линии поведения в конкретных ситуациях, но и о собственной роли в объективном мире как человека, члена семьи, рода, представителя конкретной этнокультурной общности, гражданина России.

Второе условие – расширение сферы гуманного межнационального общения ребят. Его реализации, отмечают современные исследователи (П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева [1], И.В. Иванова, В.А. Макарова, О.А. Портнова [6]), будет способствовать поощрение родителями (опекунами) дружбы детей у себя в семье, празднование их дней рождения с многонациональным составом приглашённых гостей, сбор с таким же составом микрогрупп для совместного проведения досуга, выполнения других социально ценных дел.

Необходимым также представляется систематическое повышение уровня этнокультурной компетентности родителей. Достаточно высокий уровень её развития, высокая степень соответствия наиболее актуальным требованиям педагогической науки и современных реалий позволят найти и эффективно использовать адекватные модели поведения, способствующие поддержанию атмосферы согласия и взаимного доверия внутри семьи. Таким образом, семья будет восприниматься ребёнком как комфортная среда, а принятые в ней нравственные ценности, – как руководство к действию в условиях современного общества.

Продолжая разговор об условиях эффективного использования средств семейного воспитания при формировании нравственных основ детей и подростков, отметим необходимость широкого взаимодействия между семьёй с одной стороны, школой – с другой. Современные педагоги (Б.Ш. Алиева, М.Н. Самедов [2], М.Х. Рабаданов, Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова [7]) утверждают, что оно может осуществляться по следующим направлениям:

- психолого-педагогическое просвещение родителей;
- проведение мероприятий по обмену опытом между родителями и педагогами, представителями национальных диаспор.

С этим организационно-педагогическим условием связано следующее – генерация силами семей и коллективов ОО сквозной модели развивающей этнокультурной среды. Такая среда, в свою очередь, является структурно сложной, её функционирование подразумевает организацию взаимодействия между пятью компонентами (Рис. 2).

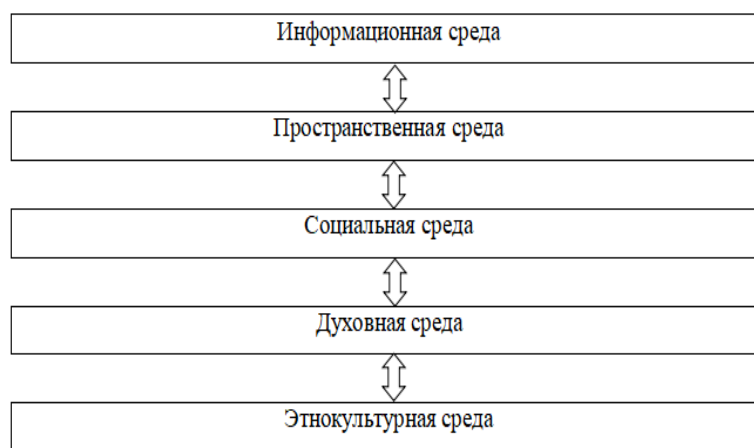


Рисунок 2. Компоненты сквозной модели развивающей этнокультурной среды

В данной среде необходимым представляется создание педагогических ситуаций, предполагающих широкое использование воспитательного потенциала традиционной дагестанской семьи. Это, в свою очередь, позволит эффективно транслировать соответствующие ценности на уровне как общественных институтов, так и ближайшего окружения ребёнка.

Следует включать в число таких ситуаций, ориентированных на стимуляцию эмоционального интереса детей и подростков к освоению традиционных ценностей. И.В. Иванова с соавторами [6] приводят примеры таких ситуаций:

- трудовые акции;
- десанты помощников;
- проблемные дискуссии;
- создание медиапродуктов соответствующей направленности.

Ещё один путь реализации данного условия – создание педагогических ситуаций, направленных на широкое использование событийного подхода. К ним мы можем отнести встречи с работниками культуры, науки, представителями творческих профессий, читательские конференции, систематические дискуссии по духовно-нравственным проблемам с учащимися по произведениям дагестанских писателей, литературные вечера, викторины и, фестивали, посвящённые памятным датам в истории России, региона и населяющих его народов.

Организация учебных ситуаций, относящихся к охарактеризованным выше типам, подразумевает реализацию шестого условия. Заключается оно в широком внедрении инновационных педагогических технологий с функционалом, позволяющим эффективно решать учебно-творческие задачи, способствующие формированию у детей и подростков рассматриваемого качества.

Седьмое условие – совместные с национальными диаспорами, представителями родительской общественности разработка и внедрение в практику образовательных учреждений специальных программ использования поликультурного и поликонфессионального содержания. Процесс их реализации должен быть направлен на эффективное формирование у учащихся нравственных основ, базирующихся на этнокультурном наследии народов Республики Дагестан.

Выводы. Завершая исследование процесса развития нравственных основ в ходе семейного воспитания на примере Республики Дагестан, отметим, что в традиционном быту проживающих на её территории этнокультурных общностей трансляция детям и подросткам такого рода ценностей осуществляется путём реализации двух видов воспитания. Виды эти семейное и общественное воспитание. Такая ситуация говорит нам об актуальности обращения к воспитательному потенциалу дагестанской семьи, ведь и в современных педагогических трудах, изученных нами, главным условием успешного духовно-нравственного развития подрастающего поколения является координация усилий между семьёй и школой. Благодаря выработанным за долгие века совместного существования коренных народов региона духовно-нравственным установкам, разобранным в тексте статьи, характерная для них традиционная семья способна решать ряд сохраняющих по сей день важность проблем в подготовке своих юных членов к жизни в условиях современного общества. К ним относятся защита детей от морального и физического насилия, формирование ценностного отношения к семье и браку, приучение детей и подростков к труду, развитие у них представлений о взаимопомощи и взаимовыручке, становление системы личностных качеств, позволяющих эффективно и безопасно коммуницировать в условиях современного глобализированного общества.

Далее нами были определены благоприятные организационно-педагогические условия, способствующие эффективной реализации воспитательного потенциала дагестанской семьи в плане развития нравственных основ детей и подростков. Мы также отмечали, что семейное воспитание невозможно реализовывать исключительно силами коллектива родственников. Лишь координация усилий с образовательными организациями позволит развивать нравственные основы. Соответственно, часть рассмотренных условий подразумевает активное участие ОО и других заинтересованных структур.

Литература:

1. Абдурахманова, П.Д. Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий / П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева. – Москва: РосНОУ, 2022. – 177 с.
2. Алиева, Б.Ш. Межэтнические традиции – фактор воспитания социальной ответственности у подростков в условиях взаимодействия семьи и школы / Б.Ш. Алиева, М.Н. Самедов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(4). – С. 22-25
3. Алиева, Б.Ш. Этнопедагогика дагестанской семьи: монография / Б.Ш. Алиева. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2008. – 340 с.
4. Борзова, Т.А. Формирование ценностных ориентаций студентов в образовательной среде: семейные ценности в межкультурном аспекте / Т.А. Борзова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 10-13
5. Зеленикин, А.Ю. Выявление потенциала народного творчества России в приобщении старших подростков к ценности родства / А.Ю. Зеленикин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13. – № 4(49). – С. 71-73
6. Иванова, И.В. Патриотическое воспитание – основа самореализации молодёжи / И.В. Иванова, В.А. Макарова, О.А. Портнова // Нижегородское образование. – 2024. – № 1. – С. 60-67
7. Рабаданов, М.Х. Формирование патриотических ценностей у обучающихся в культурно-досуговой деятельности

«Я – эхо своего деда, патриота страны гор» / М.Х. Рабаданов, Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5(96). – С. 214-217

8. Сергунцова, Е.В. Возможности развития аналитических умений у детей и подростков под влиянием семейной культуры / Е.В. Сергунцова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 247-248

Педагогика

УДК 37.035

аспирант Назранова Ксения Андреевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

доктор педагогических наук, профессор Осипова Светлана Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Лощилова Марина Андреевна

Западный филиал Российской академии народного хозяйства

и государственной службы при Президенте РФ (г. Калининград)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия развития социальной активности студентов психолого-педагогического направления подготовки в образовательном процессе вуза. На основе анализа типологий педагогических условий выделяются дидактические, психолого-педагогические и организационно-педагогические условия как взаимосвязанные основания развития социальной активности. В рамках авторской концепции обосновываются три ключевых педагогических условия: актуализация внутренней мотивации и становление субъектной позиции студента в социально значимой деятельности, реализуемые через принципы личностно-ориентированного образования и вариативные формы социальной активности; интеграция практико-ориентированных проектов, направленных на решение психолого-педагогических проблем, в структуру учебных модулей образовательной программы, что обеспечивает связь теоретического содержания с реальными задачами профессиональной практики; повышение профессиональной компетентности преподавателей и формирование у них устойчивой ориентации на развитие социальной активности обучающихся посредством проблемно-аналитических семинаров.

Ключевые слова: социальная активность студентов; психолого-педагогическое направление подготовки; педагогические условия; субъектная позиция студента; внутренняя мотивация; проектная деятельность.

Annotation. The article examines the pedagogical conditions for the development of social activity among students of psycho-pedagogical training programs within the educational process of a university. Based on the analysis of typologies of pedagogical conditions, didactic, psycho-pedagogical and organizational-pedagogical conditions are identified as interrelated foundations for the development of social activity. Within the framework of the author's concept, three key pedagogical conditions are substantiated: the actualization of internal motivation and the formation of the student's subject position in socially significant activities, implemented through the principles of learner-centered education and a variety of forms of social activity; the integration of practice-oriented projects aimed at solving psycho-pedagogical problems into the structure of curricular modules, which ensures a connection between the theoretical content and real tasks of professional practice; the enhancement of university teachers' professional competence and the formation of their stable orientation toward developing students' social activity through problem-analytical seminars.

Key words: students' social activity; psycho-pedagogical training program; pedagogical conditions; student's subject position; internal motivation; project-based activity.

Введение. Развитие социальной активности студентов относится к числу приоритетных задач современного высшего образования, так как именно молодежь во многом задает темп и вектор общественных преобразований и выступает инициатором социально значимых изменений. Стратегия молодежной политики России до 2030 года подчеркивает значимость молодежи для будущего страны. Социально активное молодое поколение рассматривается как ключевой фактор, способствующий укреплению суверенитета, повышению конкурентоспособности и обеспечению устойчивого развития государства [11].

В ряде исследований, посвящённых методологии изучения социальной активности студентов, подчёркивается, что она рассматривается как относительно обобщённый феномен, без учета профессиональной специфики будущих специалистов. С.В. Губнина в своей работе отмечает, что, несмотря на обширную научную базу по этой теме, специфические особенности развития социальной активности у студентов изучены недостаточно. Сущность и механизм этого процесса также требуют более глубокого раскрытия применительно к различным профессиональным траекториям [2].

В частности, для специалистов помогающих профессий социальная активность приобретает особую значимость, поскольку эта профессиональная деятельность предполагает взаимодействие с людьми, переживающими социальные трудности, и требует от специалиста осознания общественной значимости решаемых задач, готовности к оказанию помощи и выраженной альтруистической направленности [16].

Таким образом, возникает необходимость в теоретическом обосновании комплекса педагогических условий, способствующих развитию социальной активности обучающихся психолого-педагогического направления подготовки. Представляется важным рассматривать развитие социальной активности студентов в контексте конкретных профессиональных задач, с которыми они столкнутся в своей будущей работе.

Изложение основного материала статьи. Для дальнейшего анализа нам представляется важным сначала уточнить, что именно мы вкладываем в родовое понятие «педагогические условия».

В интерпретации Н.В. Ипполитовой и Н.А. Стерховой педагогические условия выступают одним из компонентов педагогической системы и отражают «комплекс возможностей образовательной и предметно-пространственной среды, воздействующей на личностную и процессуальную составляющие педагогического процесса» [4].

Ряд исследователей трактует педагогические условия как комплекс специально организованных мер педагогического воздействия. Так, О.Н. Драгунова определяет педагогические условия как «существенный компонент педагогического процесса, интегрирующий совокупность мер, направленных на достижение поставленной цели и ориентированных на взаимодействие с внутренним миром студента» [3].

Таким образом, педагогические условия рассматриваются нами как интеграция потенциала образовательной и материально-пространственной среды с системой специально организованных педагогических действий, ориентированных на получение заданного результата педагогического процесса.

Уточнение смысла категории «педагогические условия» позволяет перейти к раскрытию сущностных особенностей процесса развития социальной активности студентов. В психолого-педагогической литературе развитие трактуется как закономерный процесс, выражающий диалектическое единство внешних воздействий и внутренних изменений, приводящий к качественному преобразованию личности [8], что позволяет рассматривать развитие социальной активности как динамический, многофакторный и целенаправленный процесс качественных изменений личности, детерминированный как внешними условиями, так и внутренними факторами.

Как уже отмечалось, социальная активность студентов проявляется и развивается в специфическом пространстве учебно-профессиональной деятельности, выступающей ведущей формой активности в студенческом возрасте, специфика которого выражается в сочетании двух взаимосвязанных векторов: с одной стороны, интенсивного профессионального становления за счёт освоения специальных знаний и умений, с другой – формирования зрелой социальной позиции через включение в общественные практики и социальные институты. Именно на пересечении этих траекторий формируется подлинная социальная активность, когда профессиональные компетенции начинают выступать инструментом преобразования социальной реальности и решения социально значимых задач.

Опираясь на уточнённое содержание понятия «педагогическое условие» и учитывая специфику процесса развития социальной активности студентов, далее представляется возможным перейти к выделению типов педагогических условий, способствующих рассматриваемому процессу. В рамках исследования важным становится их разграничение по доминирующей целевой ориентации. Анализ современных психолого-педагогических подходов показывает, что целесообразно говорить о трёх взаимосвязанных группах условий.

Во-первых, дидактические условия, выступающие фундаментом формирования знаний и умений, необходимых для осуществления социально направленной деятельности [14]. Они предполагают целенаправленный отбор содержания образования, включающего вопросы гражданской ответственности, социального проектирования, волонтерской деятельности, а также использование интерактивных методов, кей-стади, социально-психологических тренингов, проектного обучения, деловых игр, которые обеспечивают не только усвоение теоретических представлений, но и приобретение практических навыков социального взаимодействия.

Во-вторых, психолого-педагогические условия, играющие ключевую роль в формировании мотивационной основы социальной активности [1]. Они связаны с учётом личностных особенностей студентов, их ценностных ориентаций, социальных установок, уровней субъективного контроля и ответственности, а также с созданием в образовательной среде атмосферы доверия, поддержки инициативы, развития эмпатии и социальной ответственности. Именно данные условия обеспечивают переход от внешне стимулируемой активности к устойчивой внутренней мотивации участия в социально значимой деятельности.

В-третьих, выделим организационно-педагогические условия, выступающие основанием целостности и устойчивости процесса развития социальной активности студентов. К данному блоку относится создание и поддержка различных студенческих объединений и органов самоуправления, развитие программ внеучебной деятельности, работа волонтерских и проектных центров, а также предоставление необходимых материально-технических и организационных ресурсов для реализации студенческих социальных инициатив и проектов [12]. Важной составляющей является специальная подготовка преподавателей и кураторов к сопровождению социально значимой деятельности обучающихся, наряду с построением продуманной системы поощрения и общественного признания студенческой социальной активности на уровне образовательной организации.

Наряду с этим выделяется и другой вариант классификации педагогических условий развития социальной активности студентов, в котором акцентируется непосредственная связь между факторами ее формирования и целенаправленными педагогическими воздействиями. Так, Е.М. Харланова, анализируя структуру и психолого-педагогические детерминанты социальной активности обучающихся, относит к основным социально-образовательное пространство вуза, особенности среды образовательного процесса, а также внутренние характеристики самих субъектов образования, что позволяет соотносить педагогические условия с соответствующими группами детерминант развития активности [12]. Также, в некоторых работах отдельно выделяется воспитательная составляющая этого процесса, например, подчеркивается связь целенаправленного конструирования воспитательного пространства и высокая степень участия молодежи в социально значимой деятельности [8].

Таким образом, теоретический анализ показывает, что развитие социальной активности студентов обусловлено комплексом взаимосвязанных дидактических, психолого-педагогических и организационно-педагогических условий, соотносённых с внешними и внутренними факторами этого процесса. Учитывая изложенные положения, представляется возможным выделить и обосновать педагогические условия, направленные на развитие социальной активности обучающихся психолого-педагогического профиля подготовки, которые будут интегрированы в содержание, организацию и сопровождение их учебно-профессиональной деятельности.

Поскольку устойчивость социальной активности определяется, прежде всего, личностной включенностью обучающегося, принятием ценностей и смыслов социально значимой деятельности, исходным условием ее развития выступает актуализация внутренней мотивации и становление субъектной позиции студента. Тем самым актуализацию внутренней мотивации и формирование субъектной позиции студента в социальной деятельности можно рассматривать как ключевое педагогическое условие развития социальной активности обучающихся психолого-педагогического профиля.

Социальная активность понимается в данном исследовании как осознанное и целенаправленное участие личности в общественных процессах, направленное на решение социальных задач, изменение себя и окружающей действительности, а также готовность действовать в интересах социальной общности [10]. В этой связи субъектная позиция трактуется как «поведенческое проявление совокупности ценностных ориентаций, обуславливающих актуализацию интенций и психологических ресурсов в рамках реализуемой учебно-профессиональной деятельности» [13].

Развитие субъектной позиции невозможно без опоры на внутреннюю мотивацию, поскольку именно внутренне принятые ценности и личностно значимые смыслы обеспечивают устойчивость социальной активности. Актуализация внутренней мотивации и формирование осознанной субъектной позиции студента опирается на реализацию принципов личностно ориентированного образования, которое подразумевает сопровождение обучающегося в процессе самоидентификации, раскрытия его личностного потенциала и формирования самосознания, а также помощь в конструировании личностно значимых и социально одобряемых стратегий самоопределения, самореализации и самоутверждения» [15].

Практически указанное условие реализуется посредством организации в образовательной среде вуза развернутой системы альтернативных форм осуществления социально значимой активности, позволяющей студентам соотносить

выбираемые ими направления участия с индивидуальными интересами и траекторией профессионального самоопределения. Включение в такие практики способствует не только накоплению социального опыта, но и формированию у обучающихся опыта ответственности, гражданской позиции и профессиональной идентичности, что подтверждается данными исследований о связи проектной и волонтерской деятельности с ростом социальной активности и компетентности студенческой молодежи [5].

Второе педагогическое условие развития социальной активности студентов психолого-педагогического направления подготовки связано с реализацией в образовательном процессе практико-ориентированных проектов, направленных на решение актуальных проблем психолого-педагогической направленности и встроенных в учебные модули образовательной программы.

Рассматривая модуль как завершённую структурную единицу программы, обеспечивающую концентрированное освоение определённого блока содержания и компетенций [7], следует подчеркнуть, что именно включенность практико-ориентированного проекта в учебный модуль позволяет задать устойчивую связь между учебным материалом и реальными задачами будущей профессиональной деятельности. Проектная деятельность в данном контексте трактуется как педагогическая технология, в рамках которой студенты самостоятельно формулируют цели и задачи, выбирают средства решения и оценивают результаты работы в условиях, приближённых к профессиональной практике [6]. Эмпирические данные подтверждают, что участие студентов в социальных и учебных проектах ведет к повышению уровня их позитивной социальной активности, уменьшению доли пассивных обучающихся и росту продуктивных форм включенности в общественную жизнь [9].

Интеграция таких проектов в структуру модулей обеспечивает:

- систематическое включение студентов в социально значимую, адресную по содержанию деятельность;
- возможность осмысления социальной значимости изучаемых дисциплин через решение конкретных психолого-педагогических кейсов и проблемных ситуаций;
- формирование опыта коллективного планирования, распределения ролей и ответственности, что способствует развитию субъектной позиции и социальной активности обучающихся.

Первые два условия формируют содержательно-организационную основу развития социальной активности студентов, однако их результативность напрямую зависит от готовности профессорско-преподавательского состава целенаправленно работать в данном направлении. В этой связи третье педагогическое условие связано с повышением профессиональной компетентности преподавателей и формированием у них устойчивой ориентации на развитие социальной активности обучающихся. Современные исследования подчёркивают, что ядро профессиональных компетенций преподавателя вуза включает не только глубину предметного знания, но и владение разнообразными образовательными технологиями, позволяющими поддерживать активную позицию студента и развивать его субъектность [7].

Одной из эффективных форм повышения квалификации в этом контексте выступают проблемно-аналитические семинары, ориентированные на анализ реальных педагогических ситуаций, обмен опытом и освоение современных практик социально ориентированного образования. Такие семинары позволяют не только актуализировать теоретические представления преподавателей о сущности и формах социальной активности, но и освоить конкретные методики и технологии, а также способы мониторинга и оценивания динамики активности студентов.

В ряде работ подчёркивается, что «...продуктивно организуя учебный процесс, педагог может способствовать повышению социальной активности будущих учителей, осознанию гражданственности как высшей социализированной формы субъектности человека» [5]. Следовательно, совершенствование профессиональных компетенций преподавателей в области организации социальной деятельности обучающихся рассматривается как необходимое основание для развития социальной активности обучающихся и улучшения качества их профессиональной подготовки.

Выводы. Таким образом, реализация выделенных педагогических условий – активизация внутренней мотивации и субъектной позиции студентов, вовлечение обучающихся в реализацию практико-ориентированной проектной деятельности интегрированной в образовательный процесс, а также систематическое повышение компетентности преподавателей в области развития социальной активности – обеспечивает развитие социальной активности будущих специалистов психолого-педагогического профиля как ключевой характеристики их профессионально-личностного развития.

Литература:

1. Вербова, И.Н. Организационно-педагогические условия реализации учебной мотивации и адаптационного потенциала старшеклассников / И.Н. Вербова, Э.М. Казин, Е.В. Нартикова, Е.В. Неведрова, Т.М. Чурекова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 1(49). – С. 115-126
2. Гунбина, С.В. Методологические подходы к исследованию процесса развития социальной активности студентов / С.В. Гунбина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2013. – № 3. – С. 34-41
3. Драгунова, О.Н. Психолого-педагогические условия эффективности формирования мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности / О.Н. Драгунова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2011. – № 5. – С. 42-47
4. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36509766> (дата обращения: 12.02.2026)
5. Конобеева, А.Б. Методологические аспекты повышения квалификации преподавателя вуза / А.Б. Конобеева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 120-125
6. Костюк, Г.С. Принципы развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – Москва: Наука, 1969. – 319 с.
7. Круподерова, Е.П. Использование проектного метода в организации внеаудиторной деятельности студентов / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 78-81
8. Лощилова, М.А. Создание ценностно-ориентированных событий в воспитательной деятельности вуза / М.А. Лощилова, О.Ю. Похоружков, К.А. Назранова, В.А. Яковенко // Современное педагогическое образование. – 2026. – № 1. – С. 89-91
9. Малиновский, Е.С. Формирование и оценивание социальной активности обучающихся профессиональной образовательной организации / Е.С. Малиновский, С.Г. Молчанов, С.К. Ангеловская // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 1(33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-otsenivanie-sotsialnoy-aktivnosti-obuchayushchih-sya-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 11.02.2026)
10. Назранова, К.А. Сущность и содержание понятия «социальная активность студентов» / К.А. Назранова, С.И. Осипова // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 6. – С. 17-21. – EDN: IFZZBQ
11. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. № 2233-р. –

URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202408290023> (дата обращения: 12.02.2026)

12. Харланова, Е.М. Педагогические условия развития социальной активности студентов: монография / Е.М. Харланова. – Ставрополь: Изд-во Северо-Кавказского федерального университета, 2020. – 224 с. – ISBN 978-5-9296-0547-3

13. Христова, И.Ч. О социальной активности личности / И.Ч. Христова // Пути формирования социальной активности личности при социализме. – Москва: Мысль, 1972. – С. 45-52

14. Цыганова, Л.В. Дидактические условия как важнейший фактор формирования у студентов стратегий самостоятельной работы / Л.В. Цыганова, К.А. Сидоркин, Н.В. Сидоркина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6-2(60). – С. 209-214

15. Чигинцева, И.И. Реализация личностно-ориентированного подхода в вузе / И.И. Чигинцева // Студенческий научный форум: материалы XIII Междунар. студенч. науч. конф. – Москва: Российский государственный социальный университет, 2021. – URL: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018025579> (дата обращения: 18.08.2025)

16. Шмелева, Е.А. Просоциальная активность будущих педагогов / Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков, Л.В. Стародубцева, Н.Ю. Прияткина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4. – Ст. 13. – DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-4-13

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);

магистрант Шамшина Анастасия Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ПРЕДМЕТНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В СПЕКТРЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ СООБЩЕСТВ: ЗАДАЧИ, ВОЗМОЖНОСТИ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ

Аннотация. Понимание индивидуальных характеристик аномального психического развития и учет потенциала человека с дефектом слуха позволяет выстраивать коммуникацию и процессы взаимодействия по принципу оптимизации и продуктивности. В статье анализируются понятия «дефект слуха» и «психический дизонтогенез» в контексте их употребления в отношении людей с различным уровнем дисфункции слухового анализатора в целях моделирования возможных субъективных типов реакции собеседников, выстраивания предметной коммуникации и организации инклюзивных сообществ. Авторы подчеркивают, что психический дизонтогенез не предопределен дисфункцией слуха, он является следствием и результатом реакции личности на внешние проявления или их отсутствие со стороны социума. Данная проблема рассмотрена с позиции субъективных переживаний по поводу имеющегося дефекта, а также эмоционально-чувственной и поведенческой компоненты людей с нарушениями слуха. Отмечается, что в современных средних общеобразовательных учреждениях организуется комплексное сопровождение, направленное на максимальную реализацию потенциала глухих и слабослышащих учащихся, создаются оптимальные условия и среда, позволяющие формировать у них социальные и учебные навыки, выявлять и реализовывать их образовательные потребности. Но по окончании обучения подросток сталкивается с необходимостью взаимодействия с новыми людьми и сообществами, которые, как правило, не готовы прикладывать усилия для освоения специфических форм коммуникации. Такая реакция со стороны общества приводит к психическому дизонтогенезу и социальной изоляции людей с нарушением слуха. Авторы уделяют внимание степени разработанности вопроса взаимодействия и общения людей с ограниченными возможностями здоровья; поднимают вопрос о важности организации инклюзивных сообществ, в которых каждый его участник ценен и востребован. В качестве позитивного примера, приводят проект «Слышать Закат», призванный решать задачи социальной интеграции и объединения спектром творческих задач людей разного возраста, с различной степенью глухоты и слышащих.

Ключевые слова: дефект слуха, психический дизонтогенез, инклюзивное сообщество, инклюзивное образование, социальная адаптация.

Annotation. Understanding the individual characteristics of abnormal mental development and considering the potential of individuals with hearing impairments allows for communication and interaction processes to be optimized and productive. This article analyzes the concepts of «hearing impairment» and «psychological dysontogenesis» as they apply to individuals with varying levels of auditory dysfunction. This article aims to model possible subjective responses of interlocutors, build meaningful communication, and organize inclusive communities. The authors emphasize that mental dysontogenesis is not predetermined by hearing impairment; it is a consequence and result of the individual's reaction to external manifestations or the lack thereof in society. This issue is examined from the perspective of subjective experiences related to the existing defect, as well as the emotional, sensory, and behavioral components of individuals with hearing impairments. It is noted that modern secondary schools provide comprehensive support aimed at maximizing the potential of deaf and hard of hearing students, creating optimal conditions and environments that foster social and academic skills and identify and address their educational needs. However, upon completion of their education, adolescents are faced with the need to interact with new people and communities who are typically unwilling to make the effort to master additional forms of communication. This societal reaction leads to mental dysontogenesis and social isolation for people with hearing impairments. The authors focus on the extent to which interaction and communication between people with disabilities has been developed, raising the importance of organizing inclusive communities in which each participant is valued and sought after. As a positive example, they cite the "Hear the Sunset" project, designed to address social integration and connect people of different ages, with varying degrees of deafness, and those with hearing impairments through a range of creative endeavors.

Key words: hearing defect, mental dysontogenesis, inclusive community, inclusive education, social adaptation.

Введение. Человек с нормальным слухом не до конца осознает проблем, с которыми сталкиваются слабослышащие и глухие люди. По классификации Боскиса Р.М., в зависимости от степени нарушения слуха, людей подразделяют на слабослышащих – с ослабленным восприятием звуков [5] и глухих – не слышащих слов, громко произнесенных около его уха [3]. Помимо того, что сам по себе дефект слуха обуславливает сложности при коммуникации, он детерминирует изменения поведенческой, психической, социальной и других сфер проявления личности. Данные проявления, при которых первичные нарушения вызывают вторичные, которые, в свою очередь, ведут к третичным отклонениям относят к категории

специфического аномального недоразвития приводят к психическому дизонтогенезу. Но нужно осознавать, что люди с нарушением слуха обладают тем же потенциалом, что и люди без нарушения и что они должны иметь возможность полноценно жить, работать и участвовать во всех сферах жизни общества. А также важно понимать, что психический дизонтогенез не предопределен первичным дефектом – дисфункцией слуха, он следствие реакции личности на внешние проявления или их отсутствие со стороны социума.

Изложение основного материала статьи. Советский психолог Л.С. Выготский обратил внимание на структурность последствий от первичного дефекта – дисфункции слуха [1] и специфичность закономерностей их проявления в первичных и последующих симптомах:

1. Нарушение, непосредственно обусловленное биологическим характером – поражением органа чувств.
2. Недоразвитие непосредственно связанных с данной функцией, в данном случае слухом, возможностей и способностей человека; всякий физический недостаток изменяет отношение человека к себе, к миру, сказывается на отношениях с людьми [6].
3. Общие нарушения, опосредованные процессом аномального недоразвития выше обозначенных функций; глухота препятствует общению с окружающими, что ведет к расстройствам в эмоциональной и личностной сферах, таких как неразвитость собственных способностей, потеря уверенности в себе, неумение ставить перед собой большие цели и видеть возможности.

В качестве общей закономерности Л.С. Выготский отмечал, наблюдающееся при всех типах отклонений в развитии, – нарушение взаимодействия с окружающими людьми, и не только вследствие физического ограничения, но и обретенного психологического барьера.

На основании эмпирических исследований специальной психологии Лубовский В.И., с опорой на труды Л.С. Выготского, дополнил ряд общих закономерностей аномального развития следующими проявлениями:

- нарушение словесного опосредствования при образовании новых связей;
- меньшая скорость приема и переработки сенсорной информации и меньший объем информации, запечатляемой и сохраняющейся в памяти;
- недостаток развития произвольных движений, повышенная утомляемость, замедление темпа психического развития [1].

Иначе сказать, повреждение слуха способствует недоразвитию непосредственно связанной с ней функции – речи, что обуславливает дефицит информации, опыта и развития личности. При создании поддерживающей среды и предоставлении необходимых ресурсов, люди с нарушением слуха могут достигать больших успехов в учебе, работе, творчестве и других сферах деятельности. Это не вопрос справедливости, а необходимое условие для развития инклюзивного, процветающего общества.

Проблема формирования инклюзивного общества масштабна и будет только обостряться. По данным исследований GxP News в России в 2022 насчитывалось 20,1 тысяч человек с проблемами слуха, к 2025 году количество слабослышащих увеличилось на 16,8%. Таваркиладзе Г.А., доктор медицинских наук, профессор ФГБУ «Российский научно-клинический центр аудиологии и слухопротезирования» ФМБА России в статье «Нарушения слуха и глухота – глобальная проблема современного здравоохранения» пишет: «Демографические и популяционные тенденции являются отражением высокого и постоянно растущего уровня распространенности нарушений слуха в течение жизни. Ожидается, что к 2050 году количество людей с нарушениями слуха приблизится к 2,5 миллиардам, из которых 700 миллионов будут иметь среднюю и высокую степень снижения слуха. И только правильно организованная помощь людям с нарушениями слуха, предполагающая придание ей приоритетов в национальных системах здравоохранения, сможет обеспечить эффективную реабилитацию всем, кто в ней нуждается» [6].

Все более актуальной в последние годы в России становится и тема инклюзивного образования. Однако с ростом внимания к этому вопросу, вскрываются различного уровня проблемы. С одной стороны, принимаются различные нормативные акты, разрабатываются адаптированные образовательные программы и курсы повышения квалификации педагогов. С другой стороны – наблюдается недостаток ресурсов, нехватка подготовленных специалистов и недостаточная осведомленность общества о важности инклюзии, следовательно, не готовность ее принять.

В среднее и профессиональное образование, как в автономные и открытые системы, а также в общеобразовательные учреждения, внедряются методы и принципы инклюзивного обучения и коммуникации, организуется комплексное сопровождение, направленное на максимальную реализацию потенциала глухих и слабослышащих учеников. В инклюзивном образовании создаются оптимальные условия и среда, позволяющие формировать у ребенка с нарушением слуха социальные и учебные навыки, выявлять и реализовывать его особые образовательные потребности. Помимо этого, решаются задачи по адаптации всех участников образовательного процесса – родителей, детей, педагогов к меняющимся социальным условиям в процессе взросления ребенка [2]. Но по окончании учебных заведений, подросток переходит на другую, непознанную еще для него стадию жизни, с новыми задачами и способами взаимодействия с новыми людьми, которые, порой, не готовы прикладывать усилия для освоения дополнительных форм коммуникации.

По статистике Всероссийского общества глухих в 2025 году только около 48% выпускников среднего профессионального и 57% высшего образования с нарушениями слуха трудоустраиваются после окончания обучения [5]. Будучи в статусе ученика в течение достаточного длительного периода среднего общего образования, по его окончании они вынуждены выстраивать не только новые социальные, но и профессиональные коммуникации, как правило, сталкиваясь при этом с различного рода сопротивлением со стороны общества и работодателей. Первая реакция большинства работодателей на слабослышащих претендентов имеет нотки отторжения в следствие неготовности к приложению усилий для продуктивной предметной коммуникации. Часто собеседники не учитывают, что «глухие и слабослышащие в зависимости от своих возможностей воспринимают речь окружающих тремя способами: на слух, зрительно, слухозрительно» [2]. Как правило, при общении с человеком со слуховым аппаратом собеседники, думают стереотипно, говорят громко, не зная, что при усилении громкости речи слуховой аппарат снижает ее разборчивость, и что следует говорить обычным голосом, но немного замедляя речь.

Психологическое напряжение у слабослышащих, а тем более у глухих людей возникает из-за трудностей восприятия устной речи и понимания контекста общения, так как не все звуки легко распознаются на слух или визуально считываются. Особенно сложно восприниматься, а значит и не поддаются пониманию причинно-следственные и пространственно-временные связи, а также словосочетания со страдательными причастиями. Отметим, что даже хорошо слышащий человек не всегда способен правильно распознать эмоций собеседника. Пониманию устной речи также мешают сопутствующие факторы, такие как: шум, одновременный разговор двух и более людей, условия плохой видимости (яркое солнце, сильное затемнение и др.).

С целью снижения психологического напряжения и выстраивания социального общения глухие и слабослышащие стараются держаться соотба, в своей среде иметь сопровождающего, умеющего выстроить предметную коммуникацию адаптируя ее под особенности и специфику собеседников. Но сложно постоянно зависеть от кого-то, необходимо

задействовать все возможности и ресурсы для социальной и профессиональной интеграции людей с нарушением слуха.

В рецензии на книгу Г. Ханнан и Ш. Эбертс «Поговорим о проблемах со слухом. Как обустроить жизнь и наладить общение» Елена Соловейчик, директор и преподаватель русского жестового языка Учебно-методического центра Всероссийского общества глухих отметила, что суть создания доступной среды заключается в том, чтобы глухой или слабослышащий человек мог работать, учиться, проводить время с друзьями, семьей, «пользоваться услугами и при этом не наткнуться на препятствия в коммуникации в тех или иных сферах своей жизни» [7]. Исключение людей с нарушениями слуха из общественной жизни ведет к их социальной изоляции, дискриминации. В целях социальной интеграции важно уделять должное внимание созданию инклюзивных сообществ, объединенных общей созидательной идеей, где каждый ценен и востребован.

Именно эта задача лежит в основе инклюзивного проекта «Слышать закат», осуществляемый при поддержке Сбербанка. Название проекта несет смысловой и эмоциональный посыл. Слышать закат – поэтическая метафора, использующая приём синестезии чувств, переноса визуальное явление – закат в сферу звуков, наделяя его глубоко эмоциональным проявлением красоты, тишины и умиротворения момента, где визуальное впечатление становится почти физически осязаемым звуком, вызывая душевный отклик.

Проект призван объединить спектром творческих задач людей разного возраста, с различной степенью глухоты и слышащих. Объединяющим и главным предметом коммуникации служит художественное творчество – в течение трех месяцев, в формате совместной деятельности участники проекта осваивали технику пастели и выполняли авторские работы. Творческая атмосфера, опосредованная общими задачами, позволила людям с нарушениями слуха нивелировать барьер страха, обрести новый опыт предметного непосредственного общения, раскрыть свой потенциал в непринужденном взаимодействии, опробовать конкретные стратегии коммуникации, для понимания собеседника в различных шумовых средах. Коммуникацию людей с полной потерей слуха сопровождали специально приглашенные сурдопереводчики, владеющие жестовой речью. Слышащие люди получили навык общения с глухими и слабослышащими людьми. Финалом проекта и специфической формой коммуникации стала выставка творческих работ в клиентском зале главного офиса Сбербанка, что способствовало повышению уверенности участников проекта в своих творческих возможностях. Проект принес людям с нарушением слуха понимание, что не следует замыкаться на проблеме, важно наполнять свою жизнь разнообразными активностями, выстраивать контакты и прилагать самостоятельные и групповые усилия по формированию новых знакомств, позитивного окружения, взаимодействие с которыми снимает ощущение ограничения и способствует общению людей слышащих и с дефектом слуха.

Выводы. Знание особенностей выстраивания предметной коммуникации с людьми, имеющими различную степень дисфункции слухового анализатора, понимание индивидуальных характеристик их психического развития, а также учет потенциала человека с дефектом слуха, позволяет оптимально выстраивать процессы продуктивного взаимодействия и организации инклюзивных сообществ. Не внимание к данной проблеме ведет к психическому дизонтогенезу людей с нарушением слуха в следствии субъективных переживаний по поводу имеющегося у них дефекта, а также деформации эмоционально-чувственной и поведенческой сфер. Отчасти данную проблему способны решать инклюзивные сообщества, организованные по принципу комплексного сопровождения в целях реализации потенциала людей с нарушением слуха. Обязательное условие, на котором должно строиться взаимодействие внутри сообщества – каждый участник уникален, ценен и востребован, что позволит реализовать их социальные потребности и расширить навыки коммуникации, остановить психологический дизонтогенез и нивелировать его последствия.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
2. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – Москва: Издательство Московского университета, 1985. – 167 с.
3. Опыт моделирования специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: метод. рекомендации для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов) / под ред. Л.М. Беткер. – Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2017. – 18 с.
4. Поляков, А.М. Психологическая структура дефекта как основание психологической помощи детям с отклонениями в развитии / А.М. Поляков // Клиническая психология. – 2024. – № 2. – С. 23-31
5. Сайт ТАСС. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/21928677> (дата обращения: 21.01.2026).
6. Таварткиладзе, Г.А. Нарушения слуха и глухота – глобальная проблема современного здравоохранения / Г.А. Таварткиладзе // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – № 45(5). – С. 1-8
7. Ханнан, Г. Поговорим о проблемах со слухом. Как обустроить жизнь и наладить общение / Г. Ханнан, Ш. Эбертс; пер. с англ. Д. Головоноенко. – Москва: Олимп-Бизнес, 2024. – 222 с.

Педагогика

УДК 371

аспирант Павлов Евгений Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

РЕГИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В условиях цифровизации и глобализации образования связь подрастающего поколения с локальным пространством ослабевает. Цифровая среда вытесняет непосредственное взаимодействие с территорией, из-за чего краеведческие практики нередко становятся формальными. Автор исходит из положения, что качество патриотического воспитания напрямую зависит от сформированности региональной идентичности. В ходе теоретического исследования, опирающегося на междисциплинарные подходы, уточнён статус этой категории в педагогической науке. Дополнительным основанием послужила историко-педагогическая рефлексия эволюции регионального образования. В работе выделены структурные компоненты региональной идентичности, включающие когнитивный, ценностный, эмоциональный и регулятивный аспекты. Также определены семь ключевых функций. Итоговый профиль категории подтверждает гипотезу эффективного формирования идентичности в образовательном процессе. Устойчивая гражданская позиция формируется через осмысленное присвоение культурного кода «малой родины». Это обеспечивает пространственную основу патриотизма и превращает регион в содержательную базу воспитания.

Ключевые слова: региональная идентичность, педагогическая категория, малая родина, патриотическое воспитание,

краеведение, образовательная среда.

Annotation. In the context of digitalization and globalization of education, the connection between the younger generation and the local environment is weakening. The digital environment is replacing direct interaction with the territory, which often leads to the formalization of local history practices. The author argues that the quality of patriotic education directly depends on the development of regional identity. Through a theoretical study based on interdisciplinary approaches, the author clarifies the status of this category in pedagogical science. The study also draws on historical and pedagogical reflections on the evolution of regional education. The paper identifies the structural components of regional identity, including cognitive, value, emotional, and regulatory aspects. It also identifies seven key functions. The final profile of the category confirms the hypothesis of effective identity formation in the educational process.

Key words: regional identity, pedagogical category, small homeland, patriotic education, local history, educational environment.

Введение. Современное российское образование сталкивается с ослаблением связи подрастающего поколения с локальным пространством – улицей, микрорайоном, городом, где формируется повседневный жизненный опыт. Цифровая среда вытесняет непосредственное взаимодействие с территорией: школьник узнаёт о местных достопримечательностях через экран, но не ощущает материальной плотности ландшафта, не различает сезонных изменений в знакомых местах, не улавливает исторических слоёв. В результате формируется идентичность, оторванная от чувственного опыта присутствия в конкретном месте.

Государственная политика в сфере воспитания ориентирована на формирование патриотизма и гражданственности. Однако, практическая реализация этих задач в школе часто ограничивается формальными краеведческими практиками – заучиванием дат, подготовкой докладов о выдающихся земляках, проведением тематических мероприятий. Такой подход не создаёт условий для возникновения подлинной эмоциональной привязанности к месту. Между тем патриотизм как устойчивая гражданская позиция возникает не из абстрактных деклараций, а через переживание «малой родины» – через знание и опыт взаимодействия с конкретным культурно-историческим пространством.

Теоретической основой для преодоления данного противоречия выступает категория региональной идентичности. В педагогическом дискурсе её статус остаётся недостаточно определённым: термин используется преимущественно как прикладной инструмент краеведения, а не как самостоятельная категория с собственной онтологией. Между тем сущность региональной идентичности раскрывается в процессе освоения ребёнком культурного пространства региона как среды самореализации и обретения личностной позиции.

Оформление региональной идентичности как самостоятельной педагогической категории позволяет преодолеть разрыв между нормативными установками и образовательной практикой. Регион перестаёт выступать в роли иллюстративного материала и становится содержательной основой обучения – пространством, в котором учащийся обретает опыт принадлежности к исторически сложившемуся сообществу. Именно этот опыт создаёт предпосылки для формирования зрелой гражданской позиции, укоренённой в конкретном месте и его культурном коде.

Изложение основного материала статьи. Регион выступает фундаментальной категорией, составляющей концептуальную основу понятия региональной идентичности. Согласно этимологии, термин происходит от латинского *regio* – «край, область, страна» и в русском языке закрепился как обозначение «большой области, группы соседствующих стран или территорий, объединённых по каким-н. общим признакам» [13]. В научном пространстве подходы к восприятию региона разнятся, но как правило он раскрывается как многомерная социально-пространственная система. Наибольший вклад в концептуальные обоснования данного понятия внесли К.В. Названова, Ф.Х. Доронина, Е.А. Лапа, А.В. Савельев, Б.Д. Бабаев, Н.В. Боровкова, А.А. Кужелева Так, Ю.Ю. Доменко, справедливо отмечает, что «не существует не только единого подхода в определении понятия «регион», но и даже единого комплекса подходов» [5, С. 291]. Отдельное место занимает подход, Южалиной Н.С., которая выводит понятие регион как социокультурное пространство [16]. Именно данный подход в большей степени подходит для рассмотрения в рамках нашего исследования.

В современной научной традиции происходит выраженный сдвиг в вопросе понимания региона как социального конструкта, которому свойственно изменяться и приобретать новые черты. Как отмечает А. Пааси, регионы это не исторически сложившаяся, а формирующаяся в процессе развития и взаимодействия система [17]. Развитие глобализационных тенденций приводит к утрате регионом его характерологических особенностей, превращая в символическую конструкцию, формируемую лишь абстрактным представлением. По этой причине педагогическая наука рассматривает регион не как административно-территориальную единицу, а как культурно-историческое пространство, носитель исторической памяти.

Особую значимость для педагогического осмысления приобретает культурологическая трактовка региона, разработанная Л.С. Васильевой и Б.О. Гомбоевым, определяющими регион как пространство «осуществляется первичная ментальная самоидентификация и духовное самоопределение» [2, С. 7]. Опираясь на обозначенную трактовку понятия региона, отметим, что на этапе осознания региональных особенностей формируется базовый опыт соотношения себя с конкретной территорией.

Переход от понятия региона к феномену идентичности обусловлен признанием того, что пространственная привязанность и характерные константы региона становятся объектом восприятия территории как части государства в целом. Этимологически термин восходит к латинскому *idem* – «то же самое», обозначая тождественность объекта самому себе [13]. Ещё в эпоху Нового времени Джон Локк совершил поворот к осмыслению самотождественности личности, определив личность как «разумное мыслящее существо, которое имеет разум и рефлексию и может рассматривать себя как себя, как-то же самое мыслящее существо в разное время и в различных местах» [10, С. 387]. Однако, сам термин был введён в научный оборот в XX веке Э. Эриксоном, который уже тогда старался рассматривать его с различных сторон указывая, что свойства тождественности, цельности и социальной солидарности [15]. Сегодня же в науке выделяются следующие методологические подходы к исследованию идентичности: философский, социологический, психологический, культурологический, лингвистико-дискурсивный, интегративный [7].

Интеграция различных подходов позволяет рассматривать в свою очередь региональную идентичность не как статичный набор знаний о родном крае, а как динамический процесс, в котором личность через взаимодействие с историко-культурной средой осваивает смыслы и выстраивает собственную позицию. Такой переход от субстанциализма к процессуализму и конструктивизму, позволяет говорить о существовании идентичности в различных формах и уровнях не противоречащих друг другу. А синтез понятий региона и идентичности позволяет перейти к осмыслению региональной идентичности как особой формы идентичности. Как отмечают В.Н. Муха и В.А. Литовка, она выступает результатом процесса самоидентификации индивида со своей «малой родиной» [11].

Анализируя устоявшиеся подходы к изучению региональной идентичности, необходимо отметить междисциплинарный характер этой категории. Так, с точки зрения философского подхода (Е.В. Головнёва, Д.С. Докучаев, И.В. Цифанов) рассматриваемое понятие выступает в качестве социального феномена, определяемого «субъективным переживанием

принадлежности индивида к региону» в контексте его онтологического положения [3]. В свою очередь представители социологического подхода (Л.М. Дробизева, Г.С. Корепанов, Н.А. Смирнова, Т.И. Зеленецкая), говорят о ведущей роли социального взаимодействия и коммуникации индивидов благодаря чему формируется ценностная принадлежность с местным обществом [4]. Часто эту характеристику дополняют географическими аспектами (М.П. Крылов, Л.В. Смирнягин, Д.Н. Замятин) указывая на пространственную специфику локального сообщества и связывая с ландшафтом, климатом, природными ресурсами как элементами идентификации [8]. Политологи (М.В. Назукина, Р.Ф. Туровский, Н.В. Петров, А.М. Карпенко, А.А. Алаудинов, В.М. Суханов) же исходят из того, что региональная идентичность есть продукт государственного конструирования, используя управленческие ресурсы и опираясь на нарративы и традиции [12]. Психологический подход (И.А. Шибут, Р.А. Валиев, Л.А. Максимова, Н.Б. Рыженцева, О.Я. Киричек, В.Ю. Литвинова, Л.В. Матвеевой) в отличие от предыдущих позволяет рассмотреть идентичность как структурный элемент личности, в ходе её самоидентификации, учитывая её когнитивные, аффективные, ценностные, регулятивные и поведенческие компоненты [9].

Анализ подходов позволяет нам говорить о том, что региональная идентичность хоть и рассматривается в рамках приведенных научных подходов, однако, практически не учитывают роль педагогики в её формировании. Так, Литвинов В.Ю. и Матвеева Л.В. отмечают: «в психологии и педагогике данный процесс не особо изучается и не ставится главным проблемным вопросом среди исследователей» [9, С. 152]. В связи с этим необходимость определения педагогической сущности данной категории и учет системного подхода является приоритетным направлением.

Развитие регионального образования в российской педагогике прошло заметный путь: ещё недавно школьники просто заучивали сведения о родном крае – реки, города, памятники. Но с принятием концепции «регионального компонента» в 1989 году начались постепенные изменения, которые с недавнего времени мы можем наблюдать особенно на уровне общего образования. Акцент сместился с сухих фактов на живое ощущение связи с местом, где человек живёт. Как отмечают Т.П. Попова и Л.Н. Горобец, теперь речь уже не о том, какие данные о регионе удалось запомнить, а о том, как ты сам воспринимаешь эту землю, ценишь её особенности и готов ли брать на себя заботу о её будущем [14]. Школа постепенно учит не просто знать свой край, а чувствовать за него ответственность. Также особое значение приобретает транслирование этого опыта обучающимися в различных социальных группах, дабы сохранить подлинность регионального опыта.

Тем самым, образовательная среда является важным фактором и ресурсом становления личности и конструирования идентичности, а территориальная принадлежность и культурные особенности способствуют усилению идентификации обучающихся с конкретным регионом.

Региональная идентичность в педагогическом контексте выполняет ряд определенных функций, которые способствуют комплексному развитию личности в многослойном социальном, а также цифровом пространстве (таблица 1).

Таблица 1

Функциональный абрис региональной идентичности

Название функции	Описание функции
Интегративная	Соединение различных уровней и аспектов идентичности вокруг особого «каркаса» региональной принадлежности, благодаря чему формируется целостная структура личности для преодоления «идентификационного хаоса» в условиях множественности идентичностей
Медиативная	Выступает в качестве некоего «мостика» между локальной средой и гражданской идентичностью посредством трансформации абстрактных ценностей и связи с конкретным личным опытом осмысления «малой Родины»
Онтологическая	Создает ощущение чувства сопричастности через укоренённость в конкретном месте, благодаря чему происходит привязка к близкому для человека пространству
Ценностно-ориентационная	Формирует и транслирует определенную систему внутренних ценностей человека идентифицируя себя с историко-культурным прошлым региона через освоение культурного кода региона
Социализирующая	Включение ребёнка (обучающегося) в структуру общественных в рамках его регионального сообщества, что способствует развитию толерантных взаимоотношений с другими людьми и принятие во внимание в том числе культурное многообразие на основе общности жизненного пространства
Смыслопорождающая	Обеспечивает связь между абстрактными понятиями и их содержанием через призму своего регионального сообщества. Тем самым преодолевается формализация воспитательного процесса путем подкрепления общегражданских ценностей подлинными переживаниями и поведенческими практиками
Антикризисная	В условиях глобализации, «общемировых катаклизмов» и цифровизации именно локальная привязанность с конкретной территорией способствует сохранению культурного кода, его распространение вне своего региона
Ресурсная	Создает педагогические условия развития личности через приобщение к традициям «малой Родины», к пространству самоопределения и среды в которой можно реализоваться и достичь желаемых успехов

На основе приведенных функций можно утверждать то, что региональная идентичность выступает как основа современного образовательного процесса конструируемого с учетом государственного социального заказа.

Глобализация образования формирует в общественном пространстве определенный парадокс: чем более универсальны компетенции, которые усваивают школьники, тем сильнее ощущается потребность в конкретных, локальных ориентирах.

Без этой опоры на восприятие региона как «малой родины» традиционные духовно-нравственные ценности рискуют стать абстрактными формулировками. Региональная идентичность выступает не критерием, определяющим замкнутость, а педагогический конструкт между общечеловеческим и личным. В русле такого понимания, у подрастающего поколения патриотизм формируется не из лозунгов, а из повседневной заботы об окружающем пространстве. Педагогическая задача в том, чтобы не навязывать готовый образ «родного края», а сопровождать ребёнка в его собственном открытии региона через воспоминания, впечатления, диалоги.

Региональная идентичность складывается из четырёх взаимосвязанных компонентов: знаний о крае, ценностного отношения к нему, эмоциональной привязанности и готовности действовать – участвовать в жизни сообщества. Эти компоненты не развиваются по отдельности: обучающийся начинает ценить родные места, когда узнаёт их историю, переживает эмоциональную связь и сам что-то делает для их сохранения.

Определение региональной идентичности как цели образовательного процесса исходит из того, что на базе образовательной организации, конкретной среды, как правило музейно-краеведческой требуется планомерно формировать устойчивое представление о своей «малой родине», опираясь на глубокие чувства, личностные переживания. В свою очередь, как процесс данное понятие раскрывается посредством конструирования взаимодействия всех субъектов образования, где роль педагога раскрывается в грамотном сопровождении и наставничестве, помогая обучающемуся самостоятельно осознать региональную специфику своего края. Региональная идентичность как результат представляется нам как достигнутый уровень, определяемый посредством диагностирования ранее упомянутых структурных элементов. А определение конкретных показателей, является важнейшей задачей будущих исследований, что позволит решить рассматриваемую проблему.

Важно учитывать то, что региональная идентичность – это не противовес гражданской идентичности, а её базовая основа. Как отмечала Е.В. Еремина, чувство большой Родины полноценно только тогда, когда есть опора на «малую родину» [7]. Регион становится центром, от которого школьник выстраивает всю систему своих принадлежностей – не отвергая другие, а объединяя их в целостную картину себя в мире.

Выводы. Региональная идентичность в педагогике переосмысливается: регион перестаёт быть лишь объектом изучения и становится пространством, в котором ребёнок обретает себя. Это не фон для усвоения знаний, а живая образовательная среда диалога с культурным наследием «малой родины», где формируется личное отношение к месту, его истории и людям. Данное онтологическая сущность понятия и её личностная направленность является ядром учебно-воспитательного процесса, а также патриотического поведения.

В авторском понимании региональная идентичность – это целенаправленно формируемый образовательный результат, выступающий одновременно целью, процессом и результатом воспитательной деятельности, в котором проявляется становление личности через осмысленное присвоение культурного кода «малой родины» как первичного пространства самоидентификации.

При этом региональная идентичность обеспечивает пространственную основу: именно привязанность к конкретному месту, его истории и культуре делает чувство Родины не абстрактным, а личностно переживаемым, что и образует фундаментальную основу гражданственности.

Литература:

1. Валиев, Р.А. Региональная идентичность педагога как фактор психологической готовности к профессиональной деятельности в сфере воспитания ценностного отношения к малой родине / Р.А. Валиев, Л.А. Максимова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 58-62
2. Васильева, Л.С. «Регион» в контексте географического и культурологического анализа / Л.С. Васильева, Б.О. Гомбоев // Регионология. – 2011. – № 1(74). – С. 4-15
3. Головнева, Е.В. Конструирование региональной идентичности в современной культуре (на материале сибирского региона): автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13 / Головнева Елена Валентиновна. – Екатеринбург, 2018. – 38 с.
4. Гражданская, этническая и региональная идентичность: вчера, сегодня, завтра / под ред. Л.М. Дробизевой. – Москва: Российская политическая энциклопедия, 2013. – 485 с.
5. Доменко, Ю.Ю. Теоретические аспекты определения понятия «Регион» / Ю.Ю. Доменко // Московский экономический журнал. – 2020. – № 6. – С. 290-300
6. Емельянова, О.Б. Концепт идентичности: основные дисциплинарные подходы / О.Б. Емельянова, Е.С. Маслова, А.П. Воронина // Общество: философия, история, культура. – 2025. – № 11. – С. 257-267
7. Еремина, Е.В. Понятие региональной идентичности и специфика её формирования в современной России / Е.В. Еремина // Социально-гуманитарные знания. – 2012. – № 5. – С. 276-287
8. Крылов, М.П. Региональная идентичность в историческом ядре европейской России / М.П. Крылов // Социологические исследования. – 2005. – № 3. – С. 13-23
9. Литвинов, В.Ю. Региональная идентичность как предиктор гражданской идентичности у молодёжи страны / В.Ю. Литвинов, Л.В. Матвеева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2021. – № 3. – С. 148-174
10. Локк, Дж. Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк // Сочинения: в 3 т. – Москва: Мысль, 1985. – Т. 1. – С. 78-582
11. Муха, В.Н. Методологические аспекты изучения региональной идентичности / В.Н. Муха, В.А. Литовка // Russian Journal of Education and Psychology. – 2013. – № 9(29). – С. 208-223
12. Назукина, М.В. Конструирование и инструментализация региональной идентичности в современной России: автореф. дис. ... д-ра полит. наук: 23.00.02 / Назукина Марина Владимировна. – Пермь, 2025. – 48 с.
13. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская Академия наук, Институт русского языка, Российский фонд культуры. – Москва: Азъ, 1994. – 907 с.
14. Попова, Т.П. Региональный компонент как важный элемент школьного обучения и стратегия национальной политики / Т.П. Попова, Л.Н. Горобец // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1. – С. 47-53
15. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эрикссон. – Москва: Флинта, 2006. – 342 с.
16. Южалина, Н.С. Проблема региона как социокультурного пространства / Н.С. Южалина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2006. – № 2(57). – С. 172-176
17. Paasi, A. Place and region: regional identity in question / A. Paasi // Progress in Human Geography. – 2003. – Vol. 27. – № 4. – P. 475-485

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Пашковская Наталья Дмитриевна
 Автономная некоммерческая организация высшего образования
 «Московский международный университет» (г. Москва);
кандидат филологических наук, доцент Магдеева Альбина Рясимовна
 Московский городской университет управления
 Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова (г. Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ КАЙТЕН В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме поиска эффективных путей в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации системы высшего образования. Данная цифровизация открывает перспективы внедрения новых инновационных технологий. Особую значимость имеют отечественные разработки, обладающие высоким дидактическим потенциалом. В качестве инструмента, отвечающего современным требованиям авторы статьи рассматривают российскую облачную платформу для управления проектами Kaiten. Данная платформа основана на методологии Kanban, которая помогает визуализировать образовательный процесс и учит грамотно планировать учебное время. Целью статьи является анализ дидактического потенциала платформы Kaiten и описание методики ее использования в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Особое внимание уделяется практическим аспектам применения данной платформы. На конкретных примерах авторы демонстрируют организацию работы с помощью наглядных досок над лексическим и грамматическим материалом. Также описывают опыт создания карточек для совместной работы студентов над проектами. В заключении делается вывод об эффективности использования платформы Kaiten в организации учебного процесса по иностранному языку в ВУЗе.

Ключевые слова: цифровизация образования, неязыковой вуз, профессионально-ориентированное обучения, иностранный язык, современные технологии, платформа Kaiten.

Annotation. The article addresses the topical issue of finding effective pedagogical technologies in teaching foreign languages to non-linguistic students in the context of digitalization of higher education. This digitalization presents opportunities to introduce new innovative technologies. The most significant teaching materials with high didactic potential are domestic. The authors of the article consider the Russian cloud project management platform Kaiten as a tool that meets modern requirements. This platform is based on the Kanban methodology which helps to visualize the educational process and teaches how to manage academic time. The article aims to explore the didactic potential of the Kaiten platform and describe methods using it in the process of developing foreign language communicative competence. Special attention is paid to the practical aspects of working with the platform. Through specific examples the authors show how to organize work with visual boards on lexical and grammatical material. They also share their experience in creating cards for students' collaborative work on projects. The article concludes that using the Kaiten platform is highly effective for organizing foreign language teaching in higher education.

Key words: digitalization of education, non-linguistic university, profession-oriented training, foreign language, modern technologies, the Kaiten platform.

Введение. Современное высшее образование переживает эпоху активной цифровизации и находится в поиске педагогических технологий, адекватных насущным вызовам времени. «Высшее образование России развивается в направлении, диктуемом современными требованиями рынка труда, когда выпускник наряду с качественной подготовкой в конкретной профессиональной области должен владеть набором метадисциплинарных компетенций» [1, С. 190]. В этой связи детерминируются необходимость владения ИЯ как неотъемлемым инструментом для решения конкретных профессиональных задач, включая эффективную работу с документацией, участие в международных проектах, углубленном поиске информации и профессиональной коммуникации. «Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку понимается в широком контексте как система, интегрирующая специальное содержание, аутентичные задания, интерактивные методы и современные технологии для развития способности к эффективной иноязычной коммуникации в профессиональной сфере» [2, С. 120]. Обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей ориентировано на специфические языковые потребности обучающихся определяемые их профессиональной или академической деятельностью, ключевыми принципами которого являются: аутентичность учебных материалов, целеполагания на конкретные коммуникативные задачи, и обеспечение тесной связи образовательного процесса с профессиональным контекстом. Однако для студентов неязыковых специальностей иностранный язык остается дисциплиной общеобразовательного цикла, а использование в процессе обучения традиционных методов, нередко демонстрируют недостаточную эффективность в формировании иноязычной профессиональной компетенции, что неизбежно приводит к снижению мотивации студентов. В этом контексте возникает необходимость в интеграции подходов, гармонично сочетающих в себе принципы профессионально-ориентированного обучения, методологию проектной деятельности и визуальную организацию учебного процесса. Одним из инструментов потенциально отвечающим этим требованиям является платформа для управления проектами и задачами Kaiten, основанная на методологии Kanban.

Изложение основного материала статьи. Система Kanban (в переводе с японского – «сигнальная доска»), благодаря своей гибкости и прозрачности, позволяет преподавателю эффективно отслеживать учебный процесс каждого студента и группы в целом. Как отмечают Т.Б. Соколова и А.В. Стремедловский применение канбан-доски в образовательном процессе выступает эффективным инструментом для визуализации задач и осуществления тайм-менеджмента. [4]. Представление всех задач в виде карточек, которые перемещаются по колонкам (доскам), и отражают этапы выполнения (например, «Запланировано», «В работе», «На проверке», «Готово»), помогают преподавателю наблюдать, какие задачи находятся на стадии выполнения, где возникают трудности и оперативно оказывать помощь. Визуализация рабочего места стимулирует обучающегося к более активному участию, поскольку они видят свой вклад в общий результат и четко понимают какие шаги необходимо выполнить для достижения поставленной цели. Это также способствует повышению концентрации в работе студентов и предотвращает перегрузку обучающихся, они могут самостоятельно управлять своей доской, отслеживать дедлайны и ставить приоритеты.

Российская облачная платформа Kaiten с использованием данной технологии создает определенный способ изучения иностранного языка, при котором повышается самостоятельность, самоорганизация и ответственность студента, наглядно демонстрирует вовлеченность в работу и его результат. Н.В. Бужинская с соавторами в своем исследовании подчеркивают, что данная платформа способствует развитию студентов не только языковых навыков, но и навыков управления проектами, командной работы и самоорганизации [3].

Каждая карточка на доске Kaiten может представлять собой отдельный аспект изучения иностранного языка, связанный

с профессиональной деятельностью: от изучения специализированной лексики и грамматических структур до выполнения практических заданий, например, написание деловых писем или подготовки презентации.

Для работы в системе Kaiten преподавателю необходимо зарегистрировать свою учетную запись (account) и создать пространство (workspace), например, с названием «Project: *Traveling around Russia*», ссылку которого предоставляет студентам для доступа. В этом пространстве он создает доску с несколькими колонками, которые отображают все этапы работы 1. Сделать, 2. В процессе, 3. Проверка, 4. Сделано (1. To do; 2. Doing; 3. Review, 4. Done). Преподаватель формирует «backlog tasks» (банк задач/заданий на определенный модуль/unit), например, «*Make up a presentation about different places of attraction in our country*». Эти задачи указываются в виде карточек в колонке 1. To do.

Каждая карточка содержит информацию об участниках-исполнителях (студентах группы), а также срок и статус исполнения задачи. Может содержать файл с документом, фото, картинку и т.д. В карточке также имеется встроенный чат для возможной коммуникации участников, где можно задавать уточняющие вопросы, получить отзывы, комментарии или инструкции к выполнению.

В колонке «to be done» по теме «*Traveling and Business trips*» могут быть указаны несколько карточек, например,

1. «Warm-up. Warm-up. Read the questions about Traveling and Business trips and answer them». Orally. (активация устной речи; неподготовленная речь).

2. «Vocabulary. Read the vocabulary on Traveling and do exercises 1, 2, 3 using it» Orally and in writing. (введение и отработка лексического материала).

3. «Listening exercise. Listen to the traveler's stories and answer the questions in ex. 1» (развитие навыков аудирования и письма).

4. «Final task. Do the case study task: «Traveler's experience» orally and in writing» (развитие навыков говорения, письма, чтения).

Каждая карточка – это самостоятельный обязательный рабочий элемент по общей теме, которую студенты должны выполнить и представить результат. Время на выполнение определяется преподавателем в зависимости от сложности темы и количества студентов. Задания можно выполнять индивидуально, в парах или мини-группе – в зависимости от характера задания (например, для решения кейса или деловой игры). Преподаватель заранее формирует подгруппы студентов и распределяет карточки, учитывая степень сложности задания и уровень подготовки студентов. В процессе совместной работы студенты учатся друг у друга без прямого участия преподавателя. Они передают друг другу карточки-задания, таким образом, обмениваясь и знаниями, и опытом, и получая обратную связь в виде комментариев.

Работая с карточками студенты перемещают их из одной колонки в другую благодаря чему преподаватель наглядно видит, кто именно и какую работу выполняет в данный момент. При работе над карточкой, например, 1. «Warm-up. Read the questions about Traveling and Business trips and answer them» студент самостоятельно или в паре/группе может задать и ответить на следующие вопросы:

What does Travelling mean for you?

What's the most memorable trip you've ever taken and why?

What mode of transport do you prefer?

Do you prefer traveling alone, with friends, or with family?

Затем студент прикрепляет своей ответ, например, в виде аудиофайла или письменного сообщения в карточку. Письменные задания (задания например, 2, 3, 4) загружаются как фото выполненного упражнения в тетради или отдельным текстовым файлом. Другие студенты берут в работу эту же карточку 1. To do, предварительно прочитав отзывы и комментарии преподавателя, что помогают им избежать типичные ошибки в своем задании, повысив качество своего ответа.

В процессе такой работы создается динамичная учебная среда с элементом соревнования, которая мотивирует студентов.

В карточках могут присутствовать чек-листы. Они находятся в поле описания или в блоке «Чек-листы». Они разбивают одну большую тему на этапы с четкими инструкциями. Например, карточка 4. «Do the case study task: «Traveler's experience»», может включать следующие чек-листы:

1. Read the background (получение информации).

2. Write out unknown words (развитие лексического навыка и навыка письма).

3. Read and answer the questions given (развитие навыка аналитического чтения).

4. Discuss it with your groupmates, express your opinions, work out a final solution (развитие навыка устной речи).

5. Record your oral answer and attach it to the card. (развитие навыка устной речи).

6. Write an e-mail message on your final solution, attach it to the card. (развитие навыка письменной речи).

Задание в карточке представлено вопросами или текстовыми файлами.

Студент делает задания в чек-листе по порядку, отмечая их, а в комментариях приводит письменные ответы или прикрепляет файлы.

Такой поэтапный формат выполнения задания при помощи чек-листов облегчает понимание и помогает структурировать предполагаемый ответ.

После выполнения задача из карточки 1. «To do» обычно перемещается в колонку 2. «Review» для проверки и оценки преподавателем. Однако возможно также наличие колонки «Peer Review» (перед колонкой 2. «Review») с чек-листами для предварительной проверки студентов, например, грамматики, лексики. Здесь чек листы могут содержать такие вопросы, как Mind English Tenses, Active and Passive voice, Spelling of the vocabulary.

Преподаватель, в свою очередь, проверяет выполненные задания в колонке 3. «Review», пишет комментарии в карточке и при необходимости вносит поправки, объясняя их. После этого карточка из колонки 3. «Review» перемещается в колонку 4. «Done». Это значит, что работа студента и преподавателя завершена. Благодаря обратной связи студенты видят итоговый результат, оценку выполненного задания.

Таким образом, учебная работа в рамках данной темы *Traveling and Business trips* ведется непрерывно. Необходимо выполнить все задачи колонки 1. «To do» для освоения темы занятия и перехода к изучению другой темы.

Приведем еще один пример работы над текстом по теме «Traveling. Business trips» с использованием платформы Kaiten. В своем пространстве преподаватель создает доску с колонками 1. «To do», 2. «Doing», 3. «Review», 4. «Done».

В колонку 1. «To do» помещается карточка-задание. Например, Read the text and complete the sentences below. Здесь же пишутся чек-листы, например, Read the text carefully; Translate the bold words; Write synonyms to them; Make up one sentence for one bold word in writing; Attach the file to the column «Review».

Карточка 2 в колонке 1. «To do» может содержать вопросы для проверки понимания содержания текста.

Например, 1. What is a business travel?

2. What is the main goal of a business trip?

3. What, do you think, are the biggest benefits we get from sending people on business trips?
4. What role will technology play in the future of business trips? Your opinion.
5. In our digital world of video calls, when is a face-to-face business trip truly necessary?

Чек-лист: 1. Think deep and give your opinion.

2. Make a recording of your answers, attach it to the card and move the card to column 3 for «Review». Ответ представляется в виде аудиофайла и прикрепляется в карточку, которую перемещают в колонку 3. «Review».

Карточка 3 в колонке 1. «To do» может содержать вопросы для парного или группового обсуждения, развивая навык критического мышления и неподготовленной английской речи.

Например, Why to travel?

What is the future of traveling in the era of digital progress?

Чек листы: 1. Assign the roles of the presenter and speakers.

2. Think over each question and discuss each for 3-4 minutes.

3. Look through the vocabulary in the exercises done at the classes and use 5-6 of them in your speaking.

4. Use the following phrases: I consider; My point is as follows; The main disadvantage may be...

5. Present all the points of view and record them. Your speech is 4-5 minutes long.

6. Attach the recording to the card and move it to column 3. «Review».

Для преподавателя колонка 3. «Review» означает проверку, анализ, оценивание, отзывы, обратную связь. После проверки работы карточка с ответом, оценкой и пояснениями, в случае необходимости, перемещается в колонку 4. «Done». Все проверенные работы студентов находятся в одном месте – колонке 4. «Done» – архиве. Есть визуальное напоминание о проверке работ в колонке 3. «Review». Преподаватель прослеживает весь процесс такой работы, а не только контролирует его. Он видит путь, траекторию действий студента: переход от одной карточки к другой, качественное и количественное выполнение заданий – какие карточки выполнил, какие комментарии или отзывы получил. Отмечаем, что преподаватель направляет, учит размышлять самостоятельно и системно.

Используя платформу Kaiten на занятиях по иностранному языку преподаватель получает доступ к широкому спектру интерактивных инструментов: викторинам, опросам, тестам и контрольным заданиям. Весь процесс от создания материалов и проведения проверок, анализа и выставления итоговых оценок остается в руках преподавателя позволяя индивидуализировать подход к каждому студенту.

Выводы. Таким образом, не являясь образовательной платформой, Kaiten позволяет управлять учебным процессом, способствует оптимизации деятельности преподавателя и студента. Данная платформа обеспечивает прозрачность учебного процесса, позволяя отслеживать занятость и прогресс всей группы обучающихся. Она развивает у студентов навыки тайм менеджмента, soft skills и критического мышления. Все вышесказанное соответствует современным тенденциям и требованиям развития высшего образования.

Литература:

1. Захарова, И.Г. Возможности концепции agile для поддержки профессионального самоопределения студентов-педагогов с использованием платформы Trello / И.Г. Захарова, Е.Г. Белякова // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 454. – С. 190-197
2. Исследование эффективных методик преподавания английского языка в неязыковых вузах с учетом специфики профессиональной подготовки студентов / Л.М. Бузинова, Н.Д. Пашковская, О.В. Барышкикова, О.М. Голосова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – № 9(1). – С. 119-127
3. Применение канбан-доски для формирования навыков социального таймменеджмента у будущих ИТ-специалистов / Н.И. Бужинская, Д.М. Гребнева, Е.С. Васева // Информатика и образование. – 2024. – № 39(4). – С. 27-40
4. Соколова, Т.Б. Применение канбан-доски в процессе изучения дисциплины «Управление качеством» / Т.Б. Соколова, А.В. Стремеловский // Техническое регулирование в едином экономическом пространстве: сб. ст. XI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 17 мая 2024 г., Екатеринбург. – Екатеринбург: РГППУ, 2024. – С. 138-143

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры

физической подготовки и спорта Петренко Дмитрий Андреевич

Ставропольский филиал ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД России» (г. Ставрополь);

доцент, доцент кафедры физической подготовки и прикладных единоборств Дудчик Виталий Иванович

ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России» (г. Санкт-Петербург);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Абуздина Алла Александровна

ФГБОУ ВО Иркутский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Иркутск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Авторами данной статьи освещаются наиболее характерные черты процесса рационального применения мобильных приложений при организации физического воспитания представителей современного студенчества. Прежде всего, для достижения данной цели мы путём анализа научно-методической литературы и собственного опыта профессионально-педагогической деятельности определяем особенности реализации спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности в современном вузе. Далее демонстрируются возможности, существующие сегодня для рационализации соответствующих видов активности. Доказывается возможность применения с этой целью цифровых технологий (ЦТ) в целом и мобильных приложений в частности. Определяются организационные особенности деятельности, направленной на физическое воспитание будущих высококвалифицированных профессионалов, которые с большей вероятностью позволяют в максимальной степени реализовать дидактический потенциал мобильного софта.

Ключевые слова: студент вуза, физическое воспитание студентов вуза, физическая культура и спорт в вузе, цифровые образовательные технологии, мобильные приложения.

Annotation. The most characteristic features of the process of rational use of mobile applications in the organization of physical education of representatives of modern students are highlighted by the given article authors. To achieve this goal, the authors, by analyzing scientific and methodological literature and their own experience in professional and pedagogical activities, determine the specifics of the implementation of sports and physical education and recreation activities in a modern university. Next, the possibilities that exist today for rationalizing the relevant types of activity are demonstrated. The possibility of using digital

technologies in general and mobile applications in particular for this purpose is proved. The organizational features of activities aimed at the physical education of future highly qualified professionals are determined, which are likely to maximize the didactic potential of mobile software.

Key words: university student, physical education of university students, physical culture and sports at the university, digital educational technologies, mobile applications.

Введение. Весной 2020 г. на пути дальнейшего поступательного развития системы физического воспитания студентов отечественных вузов встала существенная проблема – необходимость адаптации к условиям реализации педагогической деятельности, в которых цифровые технологии (ЦТ) и, в частности, мобильные приложения используются как никогда более широко. Конечно, на тот момент опыт использования электронных образовательных ресурсов в соответствующей деятельности уже существовал.

З.С. Землякова и А.В. Кабачкова [2], например, сообщают, что с 2015 г. преподавателями кафедры физической культуры и спорта Томского государственного университета осуществлялась образовательная деятельность в соответствии с программой дисциплины «Физическая культура и спорт», рекомендованной для всех направлений и профилей подготовки. В свою очередь, её практическое воплощение осуществлялось в системе «Электронный университет – MOODLE». С другой стороны, программа эта охватывала преимущественно теоретические занятия (лекции, методико-практические занятия), а равно и самостоятельную работу учащихся [2]. В то же время занятия практические, преподававшиеся исключительно в очном формате, не подразумевали сколь-нибудь широкого использования мобильных приложений и, вообще, электронных образовательных технологий.

Похожая ситуация сложилась и в Кубанском государственном аграрном университете. В данной ОО, указывают С.А. Печерский с соавторами [5], ещё до начала пандемии COVID-19 лекционный курс по дисциплине «Физическая культура и спорт», вычитывался в формате видеоконференцсвязи на платформе Webeks. Тогда же обнаружились некоторые сложности. В качестве наиболее распространённых данные авторы называют отсутствие полноценной обратной связи с обучающимися и непривычный для достаточно большого процента субъектов образовательных отношений формат взаимодействия [5]. Впоследствии данный опыт позволил администрации, методистам и преподавателям вуза успешно перенести обучение студентов теоретическим аспектам физической культуры и спорта в электронную информационно-образовательную среду университета. Так была нивелирована значительная часть сложностей, с которыми сталкивались преподаватели и обучающиеся. Функционал данной среды позволял учащимся знакомиться с программой курса, теоретическими материалами в удобном для них темпе. Студенты также могли вести онлайн диалог с педагогическими работниками, получать задания для самоподготовки. В то же время система «АИС Успеваемость» позволила будущим бакалаврам, специалистам и магистрам контролировать собственные успехи в учёбе.

С другой стороны, и в данном случае, мы имеем дело с теоретической частью обучения физической культуре и спорту. После апреля 2020 г., отмечают С.А. Печерский и соавторы [5], затянувшаяся эпидемиологическая обстановка изменила отношение к построению занятий. Хорошо заметная и ранее, а в рассматриваемый период, по понятным причинам, усилившаяся гиподинамия обучающихся, потребовала увеличения доли их физической активности на занятиях с обязательным обращением к возможностям цифровых образовательных технологий. Также назрела необходимость усиления педагогического контроля за динамикой физического развития и состояния здоровья будущих профессионалов.

Результаты анализа обоих приведённых примеров позволяют нам вслед за рядом отечественных авторов (Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров [4], М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [6]) говорить о том, что, начиная с весны 2020 г. возникла необходимость в проработке самой концепции организации физического воспитания с использованием ЦТ. Переосмысления при этом требует многое: от непосредственного понимания того, сколько необходимо создать электронных учебных курсов до конкретных вопросов организации соответствующего процесса в условиях цифровизации.

При этом уже на текущем этапе разработки соответствующей проблематики исследователям и практикам (С.И. Колодезникова [3], Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая, Д.П. Унгер [7]) ясно, что особенно эффективным в данном случае может быть широкое использование конкретно мобильных технологий. С другой стороны, широта спектра применения и быстрые темпы приращения возможностей средств физического воспитания, относимых к этой категории, ведут к тому, что их педагогический потенциал до сих пор остаётся недостаточно изученным.

Из вышеизложенного следует справедливость позиции Д.П. Унгера [8], в соответствии с которой изучение путей эффективного применения мобильных приложений в данном сегменте деятельности современного российского вуза по сей день является одной из приоритетных задач педагогических науки и практики. С другой стороны, в последнее время внимание ряда авторов (Н.А. Абдыбекова, У.Э. Мамбетакунов [1], Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров, Д.П. Унгер [4]) сосредоточено на двух проблемах, стоящих на пути эффективного и безопасного для всех субъектов педагогического процесса применения образовательных технологий, которые можно отнести к рассматриваемой категории. Во-первых следует упомянуть неуклонное возрастание доли самостоятельной работы в общем объёме академической активности студентов. С увеличением же такой нагрузки связано снижение двигательной активности молодых людей, ведущее к ухудшению показателей их здоровья. Вторая проблема, связанная с использованием мобильных технологий при организации физического воспитания обучающихся, состоит в хорошо заметном дефиците опыта использования соответствующих инструментов у существенной доли педагогических работников.

Пути реализации возможностей, существующих в пространстве современного российского вуза для решения указанных выше проблем, посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. Для наиболее полного раскрытия темы исследования следует в первую очередь отметить те особенности физического воспитания студентов вуза, которые необходимо учитывать при организации занятий с широким использованием мобильных приложений. Современные авторы (Н.А. Абдыбекова, У.Э. Мамбетакунов [1], С.И. Колодезникова [3]) выделяют четыре таких особенности. Прежде всего, физическое воспитание представляет собой обучение движениям или, говоря иначе, освоение обучаемыми рациональных техник выполнения различных двигательных действий, таких, как, например, бег, прыжки, ходьба, плавание, игры с мячом и др. Вторая особенность заключается в том, что физическое воспитание является процессом совершенствования таких качеств студентов, как выносливость, гибкость, скоростные, силовые и координационные способности, т.е. относящихся к категории базовых физических. В-третьих, его успешная реализация подразумевает обязательную передачу специальных знаний по физической культуре. Этот обязательный элемент позволяет сделать процесс физического воспитания более осмысленным, а, значит, повысить его эффективность. Последняя особенность исследуемой составляющей деятельности современной организации ВО заключается в том, что она с необходимостью должна способствовать формированию у молодых людей и девушек осознанной потребности в систематических занятиях физическими упражнениями.

Уже упоминавшиеся Т.Н. Шутова и соавторы [4], на наш взгляд, справедливо отмечают, что, благодаря перечисленным выше особенностям физического воспитания студентов потенциал образовательной среды большинства современных вузов

позволяет с успехом организовать соответствующий процесс. При этом одним из главных организационно-педагогических условий достижения успехов в такого рода деятельности Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая и Д.П. Унгер [7] обоснованно считают консолидацию усилий администрации вузов, преподавателей кафедр физического воспитания, тренеров и руководителей секций.

Подобное объединение усилий представителей различных структурных подразделений с большой вероятностью позволит эффективно формировать целостную систему физического и спортивного воспитания представителей студенческой молодежи. М.Б. Толдиев и соавторы [6] при этом добавляют, что речь должна идти не только о повышении физической активности учащихся. Корректная организация соответствующей деятельности позволит превратить индивидуальные пути её реализации в способы самовыражения, сделав их более эмоционально и эстетически привлекательными.

При этом немаловажную роль играют мобильные приложения. Их функционал, отмечает Д.П. Унгер [8], позволяет поддерживать необходимый уровень физической активности учащихся и контролировать процесс прохождения студентами индивидуальных путей её реализации, даже при ограниченном доступе к спортивным объектам.

Текущий уровень изученности данной темы (Н.А. Абдыбекова, У.Э. Мамбетакунов [1], С.И. Колодезникова [3], Д.П. Унгер [8]) даёт нам возможность выделить некоторые ключевые функции мобильных приложений в деле рационализации физического воспитания современных студентов (Табл. 1).

Таблица 1

Функции мобильных приложений, способствующие повышению эффективности физического воспитания студентов вуза

Наименование	Роль в реализации программ физического воспитания
Интеграция с личными устройствами обучаемых (фитнес-браслеты, смарт-часы, датчики сердечного ритма)	Расширяет возможности для сбора объективной информации о субъектах спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности. Тем самым повышаются её точность и разнообразие. Так, измерение пульса в реальном времени помогает студенту контролировать интенсивность тренировки и оставаться в безопасной зоне нагрузки.
Составление индивидуального плана тренировок	На основе данных о возрасте, весе, уровне подготовки, целях и доступном времени учащегося мобильные приложения формируют оптимальную программу физических нагрузок. Такие программы характеризуются динамичностью: они могут корректироваться в зависимости от прогресса, самочувствия и даже погодных условий.
Мониторинг прогресса	Функционал современных приложений позволяет аккумулировать данные за продолжительный период и, соответственно, видеть, как изменяются ключевые показатели учащихся, такие, как гибкость, сила, скорость, выносливость. При этом графики, диаграммы и уведомления о достижении целей играют роль не только инструментов анализа, но также и средств мотивации

Далее, результаты анализа научно-методической литературы (Абдыбекова, У.Э. Мамбетакунов [1], М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [6]) позволяют нам выделить ряд категорий мобильных приложений, применимых в физическом воспитании современных студентов (Табл. 2).

Таблица 2

Категории мобильных приложений, применимых в процессе физического воспитания студентов вуза

Категория	Назначение
Обучающие приложения	Как следует из наименования данной категории, относящиеся к ней мобильные приложения обучают пользователей определённым физическим действиям с широким использованием видео или аудио фрагментов
Трекеры	Позволяют каждому учащемуся отслеживать собственный прогресс в циклических видах спорта
Фитнес-игры	По сути являются видеоиграми, в которых необходимыми являются проявления физической активности
Персональные тренеры	Обеспечивают широкий выбор видов спорта, по которым дают обучающий материал и индивидуальные рекомендации для каждого обучающегося

Эффективность применения перечисленных в Таблице 2 категорий мобильных приложений в деле физического воспитания студентов, конечно, во многом зависит от грамотного их внедрения в соответствующий процесс. Учитывая описанную выше специфику физического воспитания современных студентов, а также отражённый в трудах ряда авторов (З.С. Землякова, А.В. Кабачкова [2], С.И. Колодезникова [3]) опыт применения мобильных, вообще, цифровых технологий при обучении физической культуре и другим дисциплинам, мы можем сформулировать ряд организационных принципов (Табл. 3).

**Принципы рациональной организации физического воспитания студенческой молодежи
с применением мобильных приложений**

Формулировка	Особенности реализации
Асинхронного режима работы	Широкое использование мобильных приложений позволяет учащимся эффективно выполнять предлагаемые задания в наиболее подходящее для них время в рамках, в т.ч. с поправкой на часовой пояс
Сохранения практического характера занятий	Использование мобильных приложений должно способствовать сохранению деятельностного аспекта занятий физической культурой и спортом
Балльно-рейтингового оценивания	Для получения промежуточной аттестации по студентам должны выполнять определённое количество заданий и набирать за них баллы
Визуального контроля и обратной связи	В качестве отчётов о своей деятельности студенты могут предоставлять видеозаписи, показатели в форме графиков и диаграмм, на которых демонстрируется самостоятельное выполнение ими физических упражнений согласно полученным заданиям. В свою очередь, анализ представленных материалов позволяет педагогу проводить контроль за полнотой выполнения ими заданий и в случае необходимости своевременно вносить коррективы

Расширение использования средств физического воспитания, относимых к рассматриваемой категории, подразумевает модернизацию электронных учебных курсов. Выше уже рассматривались проблемы, связанные с их организацией. На взгляд авторов, свести подобные затруднения к минимуму позволит соблюдение ряда требований к структуре каждого такого курса.

В данной связи, прежде всего, отметим, что составляющие её элементы должны быть систематизированы по разделам. В соответствии с современными требованиями к учебным курсам (Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров, Д.П. Унгер [4], Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая [7]) мы можем говорить об общем и последующих разделах.

В общий раздел входят элементы:

- форум для объявлений;
- форум для консультаций;
- методические рекомендации по работе с курсом.

На форуме для объявлений при этом студенты оповещаются преподавателем об изменениях в курсе, сроках сдачи нормативов и иных важных моментов. Регистрация на нём является обязательной для всех участников процесса физического воспитания.

Следующий элемент, как уже говорилось, – форум для консультаций. Цель организации его работы – установление обратной связи между студентами и преподавателем. В его описании желательно указать такие параметры, как дни, время консультаций и прочее.

Третий элемент – упоминаемые, например, Т.Н. Шутовой с соавторами [4] методические рекомендации по работе с курсом. Они представляют собой подробное изложение таких условий его успешного завершения как минимальное количество баллов для получения зачёта, условия предоставления ответов на задания, сроки их выполнения и др. Кроме того, рассматриваемый элемент может содержать общую информацию по самоорганизации студентов.

Структура последующих разделов может варьироваться в зависимости от конкретных особенностей их содержания. Однако, об обязательных элементах речь может идти и в данном случае. К ним относятся:

- блок безопасности;
- блок заданий;
- блок теоретических материалов.

При этом блок безопасности служит для информирования обучаемых о методах самоконтроля и признаках переутомления при занятиях физическими упражнениями.

Блок заданий же интегрирует основной материал курса. Именно выполняя включённые в него задания студенты получают необходимые баллы для зачёта.

При необходимости в структуру электронного курса, реализуемого с широким использованием мобильных приложений, может быть включён и блок теоретических материалов. В него помещаются данные, касающиеся конкретных видов спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности.

Выводы. Таким образом, завершая рассмотрение ключевых черт рационального применения мобильных приложений в деле физического воспитания представителей современной студенческой молодежи, мы, прежде всего, должны сказать о том, что ход процесса использования такого рода инструментов определяется особенностями данной отрасли деятельности организации ВО. В тексте данной статьи были упомянуты четыре таких особенности. Благодаря им потенциал образовательной среды большинства современных вузов позволяет (разумеется, при условии внесения определённых модернизаций) с успехом организовать процесс физвоспитания.

Необходимой при этом представляется реализация дидактических возможностей, присущих цифровым технологиям, в частности, мобильным приложениям. При условии правильного использования функционал таких приложений позволит поддерживать необходимый уровень физической активности учащихся и контролировать процесс прохождения каждым из них индивидуального пути её реализации. Это представляется достижимым даже в характерных для большинства региональных вузов РФ условиях ограниченного доступа к спортивным объектам. Особенно широкое применение может найти мобильный софт, относимый к следующим категориям: обучающие приложения, трекеры, фитнес-игры, персональные тренеры.

Эффективность их применения, конечно, зависит от целого ряда факторов, как объективных, так и субъективных. Вероятно, наиболее существенными из них являются особенности организации процесса внедрения рассматриваемых образовательных технологий в педагогическую деятельность. В свою очередь, достижение максимально корректного построения соответствующей деятельности представляется возможным в случае соблюдения следующих принципов: асинхронного режима работы, сохранения практического характера занятий, балльно-рейтингового оценивания, визуального контроля и обратной связи.

Литература:

1. Абдыбекова, Н.А. Применение информационных технологий в подготовке магистрантов по направлению

«Физическая культура и спорт» / Н.А. Абдыбекова, У.Э. Мамбетакунов // Инновации в спортивной науке: опыт поколений и новые технологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Москва: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2024. – С. 12-16

2. Землякова, З.С. Опыт организации занятий физической культурой в условиях дистанционного обучения / З.С. Землякова, А.В. Кабачкова // Методические, технологические и организационные аспекты электронного обучения: сб. ст. по результатам науч.-метод. конф., 12-14 октября 2022 г. – Томск: Томский государственный университет, 2022. – С. 19-21

3. Колодезникова, С.И. Концептуальные основы формирования физической культуры личности будущего педагога в системе профессионального образования / С.И. Колодезникова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 182-184

4. Онлайн-курсы в повышении квалификации специалистов по физической культуре и спорту / Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров, Д.П. Унгер // Инновации в спортивной науке: опыт поколений и новые технологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Москва: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2024. – С. 300-306

5. Преподавание дисциплин по физической культуре в условиях дистанционного обучения / С.А. Печерский, Н.В. Славинский, В.В. Ильин [и др.] // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 7(197). – С. 277-280

6. Толдиев, М.Б. Применение цифровых технологий в формировании культуры здорового образа жизни у студентов / М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 357-361

7. Уварова, Н.Н. Роль физической активности студентов современного вуза в сохранении их ментального здоровья / Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая, Д.П. Унгер // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 294-297

8. Унгер, Д.П. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе формирования цифровых компетенций у студентов на занятиях по физической культуре / Д.П. Унгер // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 335-336

Педагогика

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры

физической подготовки и спорта Петренко Дмитрий Андреевич

Ставропольский филиал ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД России» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент,

начальник кафедры физической подготовки Кудрявцев Роман Анатольевич

Рязанский филиал ФГКОУ ВО «Московский ордена Почёта университет

Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя» (г. Рязань);

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания,

доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Коробченко Андрей Иванович

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет Минздрава России» (г. Иркутск);

Восточно-Сибирский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный

университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Иркутск)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Аннотация. Цифровые технологии (ЦТ) рассматриваются в качестве одного из эффективных инструментов приобщения к ведению здорового образа жизни (ЗОЖ) молодых людей и девушек, осваивающих программы современных российских вузов. В начале статьи демонстрируется важность интенсификации здоровьесберегающей деятельности для обеспечения дальнейшего прогрессивного развития системы высшего образования в нашей стране. Далее определяется система принципов, на которых эта деятельность должна базироваться. Выявляется роль правильно организованной цифровой образовательной среды (ЦОС) вуза в реализации данных принципов. Приводятся наиболее существенные в плане раскрытия темы исследования характеристики ЦОС. Демонстрируется то влияние, которое они могут иметь на ход и результаты процесса приобщения студентов к ЗОЖ. После этого говорится об аспектах учебно-воспитательного процесса, на которые исследователь и практику следует обратить повышенное внимание для того, чтобы положительное действие ЦОС на приобщение учащихся к ЗОЖ было наиболее мощным.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, цифровые образовательные технологии, цифровая образовательная среда, вуз, студент, преподаватель.

Annotation. Digital technologies are considered as one of the effective tools for introducing young people who study the programs of modern Russian universities to a healthy lifestyle. The beginning of the article demonstrates the importance of intensifying health-saving activities to ensure the further progressive development of the higher education system in our country. Next, a system of principles is defined on which this activity should be based. The role of a properly organized digital educational environment of a university in the implementation of these principles is revealed. Such environment most significant characteristics in terms of disclosure of the research topic are given. It demonstrates the impact that they can have on the course and results of the process of introducing students to healthy lifestyle. After that, it is said about the aspects of the educational process that the researcher and the practitioner should pay special attention to in order for the positive effect of the digital educational environment on introducing students to healthy lifestyle to be the most powerful.

Key words: healthy lifestyle, digital educational technologies, digital educational environment, university, student, teacher.

Введение. В настоящее время наблюдается ориентация социальной, культурной и, следовательно, образовательной политики российского государства на сохранение и приумножение традиционных ценностей населяющего его многонационального народа. Одни из ключевых мест в ряду этих ценностей занимают связанные с сохранением, укреплением и поддержанием здоровья на протяжении всей жизни.

Безусловно, свою актуальность ценности, относящиеся к данной группе, сохранили и сейчас, ведь здоровье представляет собой важный ресурс, часть человеческого капитала, от которой во многом зависят дальнейшие исторические судьбы нашей страны. При этом с позиции здоровьесбережения именно представители той возрастной категории, что составляет основную массу студентов современных вузов, являются наиболее перспективной группой. Д.П. Унгер [8],

например, отмечает, что работоспособность представителей учащейся молодёжи и уровень их мотивации оказывают наиболее ощутимое влияние на социально-экономическое благополучие страны.

Таким образом, справедливым является утверждение А.С. Воронцовой [1] о том, что в ходе как учебной, так и внеучебной деятельности повышенное внимание должно уделяться приобщению студентов к здоровому образу жизни (далее – ЗОЖ). Сегодня учёные (А.К. Касимов, Г.Н. Абдулгалимова, Р.М. Абдулгалимов [2], С.А. Медведева [3]) интерпретируют данный термин следующим образом: любые проявления активности, базирующейся на устойчивых представлениях личности о здоровье как национальной и общечеловеческой ценности, привычках поведения здорового в физическом, социологическом и социальном планах человека, соответствующих им умениях и навыках.

В условиях углубления процессов цифровизации в вузовском образовании данная проблематика приобретает особую актуальность. Современным авторам (А.С. Воронцова [1], Н.В. Сизова [5], М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [6]) известно, что цифровая трансформация в данной сфере представляет собой сложный в структурном отношении процесс. Она влияет не только на технологическое обеспечение учебно-воспитательной деятельности, но и на две других, также весьма значимых, её составляющих. К ним относятся организационная сторона этой деятельности и коммуникация между её участниками.

Метаморфозы, связанные с интеграцией в образовательный процесс цифровых технологий, не могут не оказывать ощутимого влияния на ход и результаты всех форм учебной и внеучебной работы, реализуемой в российских вузах. Не в меньшей степени они влияют на восприятие обучающимися самих себя и своего здоровья. Соответственно, можно вслед за Т.Н. Шутовой и её соавторами [4] говорить о том, что успешность адаптации молодых людей к образовательной среде современного цифрового вуза означает более высокий, чем в предшествующие десятилетия, уровень развития у них компетенций, необходимых для ведения ЗОЖ.

Работа по формированию таких компетенций должна вестись за счёт решения комплексных задач, ориентированных на развитие у обучающихся системы представлений о здоровье как национальной и общечеловеческой ценности, навыков поведения здорового человека, умений, связанных с реализацией ЗОЖ. В свою очередь, эффективное решение этих задач представляется невозможным без обращения к возможностям современных цифровых технологий (ЦТ).

Изложение основного материала статьи. Основу процессов сохранения и укрепления здоровья студентов в цифровую эпоху составляет система принципов. В рамках данной статьи мы вслед за Н.Н. Уваровой с соавторами [7] будем понимать общие положения, определяющие цель, содержание, методику и особенности организации педагогической деятельности. Говоря об условиях реализации образовательной деятельности в пространстве современного вуза, мы можем выделить восемь главных принципов здоровьесберегающего подхода к её осуществлению. Рассмотрим их (Табл. 1).

Таблица 1

Принципы здоровьесберегающего подхода к реализации педагогического процесса в современной организации высшего образования

Принцип	Особенности его реализации в условиях цифрового вуза
Приоритета позитивных воздействий и взаимодействий	Подразумевает широкое использование подходов, приёмов и методов, нацеленных на развитие у обучающихся навыков саморегуляции, мотивации к ведению ЗОЖ, в том числе с использованием дидактического потенциала современных ЦТ.
Комплексности	Предполагает взаимодополняемость осваиваемых студентами компетенций, касающихся здоровья человека как совокупности психического, психологического и социального благополучия, а также оптимальных в современных условиях путей его сохранения.
Вариативности	Предусматривает самостоятельный выбор каждым студентом конкретных способов сохранения и укрепления собственного здоровья.
Формирования здоровьесберегающей ответственности	Его реализация в ходе образовательной практики связана с созданием предпосылок для практической реализации формируемой у обучающихся знаний, умений, навыков в рамках различных ситуаций, требующих принятия решений, связанных со здоровьем. Кроме того, эффективное развитие здоровьесберегающей ответственности предполагает становление каждого из будущих профессионалов как личности, характеризующейся наличием способности к адекватной самооценке, самостоятельному анализу событий окружающей действительности.
Системности	Все мероприятия, направленные на приобщение обучающихся к ЗОЖ должны быть интегрированы в систему. Главными объединяющими признаками при этом выступают единые цели и задачи.
Персонализации учебной нагрузки	Связан со стимуляцией студентов к занятиям деятельностью, направленной на самоорганизацию личностного образовательного пространства. В свою очередь, внутри этого пространства содержание, формы и методы обучения должны выступать как предметы осознанного выбора и результаты проекторочной деятельности, реализуемой совместно с педагогическим работником.
Фасилитации	Реализация данного принципа в современной организации высшего образования означает активизацию взаимодействия между субъектами образовательного процесса, реализуемого как в онлайн, так и в офлайн режимах.
Объективности оценки	Предполагает продуктивный контроль за деятельностью, направленной на развитие у учащихся основных компонентов ЗОЖ, эффективные поиски способов управления их развитием, а также своевременную коррекцию допущенных при этом недочётов.

Упомянутая нами ранее цифровая трансформация отечественной системы высшего образования предполагает создание и поддержание функционирования в вузах цифровой образовательной среды (далее – ЦОС). Соответствующий термин отечественные авторы (А.К. Касимов, Г.Н. Абдулгалимова, Р.М. Абдулгалимов [2], Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров, Д.П. Унгер [4]) обычно трактуют следующим образом: многоуровневая система, характеризующаяся наличием определённого потенциала в плане приобщения обучающихся к ЗОЖ.

В ЦОС повышается доступность инновационных форматов организации педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательных отношений. Таким образом, она оказывает существенное влияние не только на характер и результаты учебной работы, но и на состояние здоровья её участников. Объясняется данная тенденция тем, что в ЦОС образ жизни студентов претерпевает существенные изменения. М.Б. Толдиев с соавторами [4] обоснованно считают, что его

особенности определяются пятью факторами (Рис. 1).

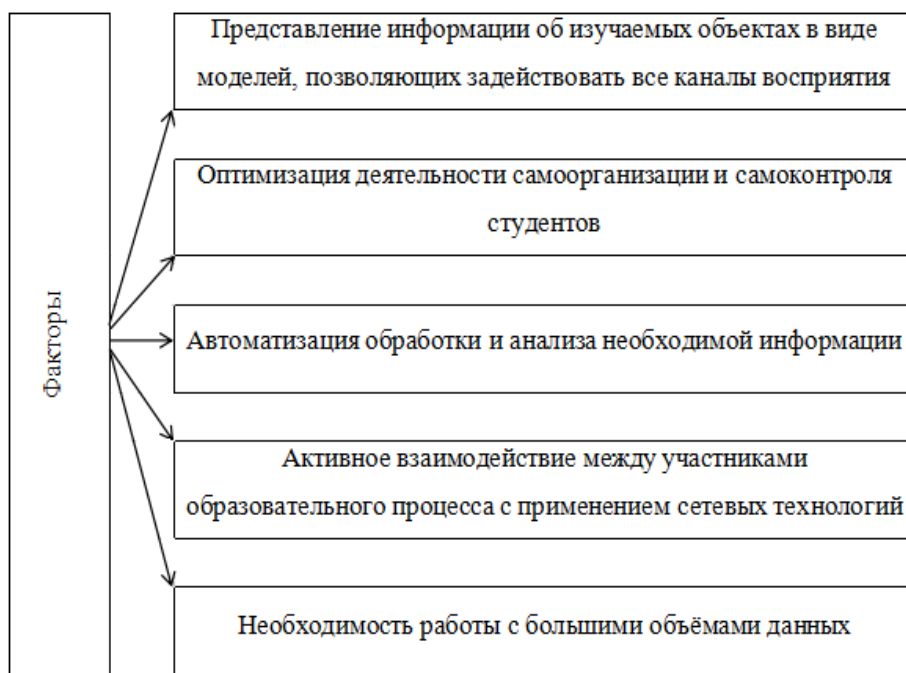


Рисунок 1. Факторы, определяющие изменение образа жизни современного студента внутри ЦОС

Справедливой, таким образом, необходимо признать разделяемую рядом отечественных исследователей (С.А. Медведева [3], Н.В. Сизова [5], Д.П. Унгер [8]) позицию, в соответствии с которой влияние ЦОС на приобщение к ЗОЖ студентов современного вуза во многом связано с адаптационными процессами. Они, в свою очередь, определяют успешность приобретения учащимися опыта реализации здоровьесберегающей деятельности, формирование соответствующих моделей поведения и мышления.

Приобщение студентов к ЗОЖ в условиях ЦОС современного вуза должно осуществляться с учётом её ключевых характеристик (Рис. 2).



Рисунок 2. Ключевые характеристики ЦОС современного вуза

Вслед за Н.Н. Уваровой и её соавторами [7] отметим также, что каждая из представленных на Рисунке 2 характеристик ЦОС может оказывать на приобщение студентов к ЗОЖ влияние как положительное, так и отрицательное. Исследуем его подробнее (Табл. 2).

Влияние ключевых характеристик ЦОС современного вуза на приобщение его студентов к ЗОЖ

Характеристика	Факторы влияния	
	Положительного	Отрицательного
Ситуативность	Ориентация педагогической деятельности на наиболее актуальные тренды позволяет существенно повысить мотивацию учащихся к освоению знаний, необходимых для ведения ЗОЖ, а также позволяет генерировать атмосферу, благоприятную для успешного усвоения студентами поведенческих навыков здорового человека.	Повышение вероятности возникновения неопределённых и непредсказуемых ситуаций в ходе педагогического процесса. Это, в свою очередь, может привести к возникновению у обучающихся стрессов, а, значит, негативно влиять на ход и результаты их приобщения к ЗОЖ.
Интерактивность	Необходимость самоконтроля учебной деятельности и улучшение навыков принятия решений, обусловленные данной чертой ЦОС современного вуза, позитивно влияют на ход и результаты формирования у его студентов умений и навыков реализации ЗОЖ.	Связанные с интерактивностью регламентация и алгоритмизация реализации различных форм деятельности может повлиять на снижение творческой активности обучающихся, в т.ч. в деле приобщения к ЗОЖ.
Открытость	Развитие навыков самоорганизации и саморегуляции в процессе поиска учебной, методической и иной необходимой информации позволяет оптимизировать процесс, развития представлений о здоровье как ценности, умений и навыков реализации ЗОЖ.	Широкие возможности для доступа к почти неограниченным объёмам данных с определённой вероятностью может привести к снижению качества усвоения студентом необходимых знаний.
Вариативность	Благодаря данной характеристике ЦОС предоставляет определённые возможности для активизации умственной деятельности обучающихся, направленной в том числе на приобщение к ЗОЖ.	Необходимость оперативно осваивать и в последствии широко использовать современные цифровые технологий может негативно повлиять на формирование системы умений и навыков, необходимых для поддержания здоровья.
Гибкость	Широкое применение цифровых технологий обеспечивает максимальное соответствие обучения и воспитания индивидуальным потребностям учащихся, тем самым улучшая их академическую успеваемость в т.ч. в плане формирования компетенций, необходимых для ведения ЗОЖ.	Использование обучающимися их личных устройств, характеризующихся разными техническими параметрами, может привести к трудностям в их адаптации к ЦОС, в т.ч. к использованию тех её функций, что направлены на приобщение к ЗОЖ.

Усилить позитивное влияние ключевых характеристик ЦОС, минимизировав при этом негативные проявления, возможно в том случае, если по ходу приобщения студентов современного вуза к ЗОЖ, реализуемого с использованием цифровых технологий, принять во внимание ряд факторов. Современные авторы (А.С. Воронцова [1], Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров, Д.П. Унгер [4], Н.В. Сизова [5]), как правило, подразделяют их на четыре группы.

Первую из них мы можем обозначить как факторы социально-психологические. В современной педагогике (А.К. Касимов, Г.Н. Абдулгалимова, Р.М. Абдулгалимов [2], Д.П. Унгер [8]) к ним относят все, так или иначе связанные с социально-психологическим климатом, установившимся в ЦОС конкретной организации высшего образования. Иными словами, данная категория аспектов, влияющих на приобщение студентов к ЗОЖ, представляет собой систему эмоционально-психологических состояний субъектов педагогического процесса, отражающих характер их взаимодействия между собой. К данным факторам относятся личностный потенциал студента, его поведенческие и деловые качества, положение в группе, а также особенности системы ценностных ориентаций.

К первой группе близки психолого-педагогические факторы. Они влияют на развитие личности студента по ходу образовательного процесса, на эффективность его обучения и воспитания, в том числе в части приобщения к ЗОЖ. Факторы, входящие в данную группу могут быть внутренними и внешними (Табл. 3).

Таблица 3

Внутренние и внешние психолого-педагогические факторы, влияющие на приобщение представителей современной студенческой молодёжи к ЗОЖ

Группа факторов	Примеры
Внутренние	Индивидуально-психологические особенности учащегося
	Тип его личности
	Индивидуальные образовательные потребности, интересы и склонности
Внешние	Особенности организации педагогического процесса
	Квалификация и профессионализм профессорско-преподавательского состава
	Доступность и качество учебных материалов
	Специфика конкретных академических дисциплин

Третья группа включает профессионально-ориентированные факторы. В доступной на данный момент научной и методической литературе (С.А. Медведева [3], Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров, Д.П. Унгер [4]) под ними понимаются обстоятельства, влияющие на развитие каждого студента как будущего высококвалифицированного

профессионала. Такие факторы могут быть связаны с особенностями реализуемых образовательных программ, либо с интенсивностью применения инновационных педагогических технологий. Соответственно, подобно тем, что относятся к предыдущей группе, они подразделяются на внешние и внутренние. При этом к внешним относятся особенности используемых в ЦОС конкретного вуза методологии и инструментальной базы, восприятие и оценка достижений студента на почве приобщения к ЗОЖ со стороны других учащихся, опытных практикующих специалистов, педагогов и родителей. В число внутренних входят изначальный уровень обученности студента, а также степень осознания им важности здоровья, как ресурса, позволяющего эффективно осуществлять различные виды профессиональной и иной деятельности.

Следует также сказать о физиологических факторах. Авторами, посветившими свои работы особенностям реализации программ ВО (М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [6], Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая [7]), они традиционно позиционируются как играющие одну из важнейших ролей в процессе формирования системы профессиональных и личностных компетенций будущих специалистов. Причём влияют такие факторы на процесс обучения студентов как непосредственно, так и обуславливая особенности профессиональной деятельности преподавателей. Говоря конкретно о приобщении учащейся молодёжи к ЗОЖ с использованием цифровых технологий, следует выделить два таких фактора:

- уровень физического развития обучающегося;
- его утомляемость.

Выводы. Мы закончили рассмотрение потенциала цифровых технологий как средства приобщения представителей современной студенческой молодёжи к здоровому образу жизни (ЗОЖ). И в этой связи, прежде всего, необходимо указать, что сегодня основой деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья студентов вуза, является система, интегрирующая восемь принципов. Принципы эти приоритета позитивных воздействий и взаимодействий, комплексности, вариативности, формирования здоровьесберегающей ответственности, системности, персонификации учебной нагрузки, фасилитации, объективности оценки.

Перечисленные принципы могут быть в полной мере реализованы только при условии создания и поддержания корректной работы в вузе цифровой образовательной среды (ЦОС). Приобщение студентов к ЗОЖ следует осуществлять с учётом таких её ключевых характеристик, как ситуативность, интерактивность, открытость, вариативность и гибкость.

Характеристики эти могут иметь как положительное, так и отрицательное влияние на ход и результаты соответствующей деятельности. Для того же, чтобы положительные аспекты были выражены более сильно, необходимо организовывать рассматриваемый процесс при учёте социально-психологических, психолого-педагогических, профессионально-ориентированных и физиологических факторов.

Литература:

1. Воронцова, А.С. Формирование профессиональной физкультурно-оздоровительной компетентности будущих педагогов дошкольного образования / А.С. Воронцова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 136-139
2. Касимов, А.К. Теоретические подходы формирования основ здорового образа жизни у студентов медицинских вузов средствами современных информационных технологий / А.К. Касимов, Г.Н. Абдулгалимова, Р.М. Абдулгалимов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77(1). – С. 162-165
3. Медведева, С.А. Инновационные подходы и образовательные технологии в организации физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе в условиях цифровизации / С.А. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-3. – С. 171-174
4. Онлайн-курсы в повышении квалификации специалистов по физической культуре и спорту / Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров, Д.П. Унгер // Инновации в спортивной науке: опыт поколений и новые технологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Москва: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2024. – С. 300-306
5. Сизова, Н.В. Формирование мотивационной готовности студентов к физической активности в условиях цифровизации образования / Н.В. Сизова // Концепт. – 2022. – № 10. – С. 186-194
6. Толдиев, М.Б. Применение цифровых технологий в формировании культуры здорового образа жизни у студентов / М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 357-361
7. Уварова, Н.Н. Роль физической активности студентов современного вуза в сохранении их ментального здоровья / Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая, Д.П. Унгер // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 294-297
8. Унгер, Д.П. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе формирования цифровых компетенций у студентов на занятиях по физической культуре / Д.П. Унгер // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 335-336

Педагогика

УДК 378.637

директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович

Дзержинский политехнический институт (филиал)

Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Аринина Марина Владимировна

Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель кафедры иностранных языков Саркисян Тамара Альбертовна

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

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития навыков самопрезентации у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к конкурентоспособности выпускников на рынке труда и необходимостью формирования у них умений эффективно представлять себя в профессиональной среде. Самопрезентация считается сложным социально-психологическим феноменом, поэтому этот навык нельзя назвать простым набором действий. Авторами анализируются теоретические подходы к пониманию феномена самопрезентации, раскрывается структура готовности к самопрезентационной деятельности. В работе подробно разбирается, из каких компонентов складывается готовность человека к самопрезентации. Обосновываются психолого-педагогические условия формирования культуры самопрезентации у будущих специалистов. В условиях цифровой трансформации высшего образования самопрезентация студентов все чаще реализуется в виртуальной среде. Придается значение особенностям самопрезентации студентов в цифровой образовательной среде. С целью

выявления уровня сформированности навыков самопрезентации, оценки роли вуза в их развитии и определения трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе самопредъявления, было проведено исследование среди студентов. В статье представлены результаты анализа, а также практические рекомендации по интеграции заданий на самопрезентацию в образовательный процесс вуза.

Ключевые слова: самопрезентация, Я-образ, компоненты самопрезентации, профессиональная подготовка, студенты, цифровая образовательная среда.

Annotation. The article discusses the problem of developing self-presentation skills among students in the process of professional training at the university. The relevance of the research is due to the increasing demands on the competitiveness of graduates in the labor market and the need to develop their skills to effectively represent themselves in a professional environment. Self-presentation is considered a complex socio-psychological phenomenon, so this skill cannot be called a simple set of actions. The authors analyze theoretical approaches to understanding the phenomenon of self-presentation, and reveal the structure of readiness for self-presentation activities. The work examines in detail the components of a person's readiness for self-presentation. In addition, the psychological and pedagogical conditions for the formation of a culture of self-presentation among future specialists are substantiated. In the context of the digital transformation of higher education, students' self-presentation is increasingly implemented in a virtual environment. Importance is attached to the peculiarities of students' self-presentation in the digital educational environment. In order to identify the level of formation of self-presentation skills, assess the role of the university in their development and identify the difficulties faced by students in the process of self-presentation, a study was conducted among students. The article presents the results of the analysis of scientific literature, as well as practical recommendations on the integration of self-presentation tasks into the educational process of the university.

Key words: self-presentation, Self-image, components of self-presentation, professional training, students, digital educational environment.

Введение. В современном мире наблюдается рост межкультурных коммуникаций и информационных технологий в условиях глобализации и цифровизации, которые влияют на все сферы общества. Поэтому важно быстро адаптироваться и уметь презентовать себя на публике, чтобы построить успешную карьеру. В том числе, постоянно происходят изменения в образовательной среде. Наблюдаются изменения ценностных ориентиров в сфере образования. Современная система высшего образования переживает период существенных преобразований, связанных с изменением требований к качеству подготовки специалистов [9]. Для современного специалиста важно обладать не только профессиональными навыками и личностными качествами, но и навыками самопрезентации. Специалист должен уметь качественно и успешно позиционировать себя на рынке труда, различных научных конференциях, в выступлениях. И, конечно же, важно хорошо коммуницировать с коллегами, студентами и их родителями.

Самопрезентация считается сложным социально-психологическим феноменом [7]. Поэтому существуют несколько подходов к пониманию самопрезентации личности. Нет определенного подхода, которого придерживалось бы все общество. Выделяют такие подходы, как социологический, коммуникативный, индивидуально-личностный, прикладной, психолингвистический и другие подходы.

Особую актуальность проблема приобретает в контексте цифровизации образования. Современные студенты значительную часть своей коммуникации осуществляют в виртуальной среде. Их самопрезентация в социальных сетях, профессиональных сообществах и на образовательных платформах требует особого внимания и педагогического сопровождения. Педагогическое сопровождение формирования навыков самопрезентации должно учитывать и цифровой контекст профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Понятие «самопрезентация» в науку ввел представитель интеракционизма И. Гофман. Он рассматривал самопрезентацию как процесс управления впечатлением о себе в повседневной жизни. Гофман считал, что каждый человек – это актер, который играет определенную роль, чтобы произвести нужное впечатление на окружающих. Это фундаментальный процесс социального взаимодействия [4].

С.В. Васильева и А.А. Цветова в своей работе также отмечают о концепции социальной драматургии И. Гофмана. Из этой концепции следует, что «в процессе общения человек может представить себя глазами другого, при этом адаптируясь под возложенные на него ожидания и показывая лишь определенную сторону своей личности» [1].

Как справедливо отмечает С.А. Русина, «умения и навыки презентовать себя служат важнейшей составной частью деятельности и обуславливают ее продуктивность» [8]. В педагогической профессии значимость самопрезентации возрастает многократно, поскольку педагоги и студенты постоянно находятся в коммуникативном поле. От того, как они сумеют представить себя, во многом зависит успешность их профессиональной деятельности и удовлетворенность ею.

Навык самопрезентации является положительной стороной будущего специалиста. Если этот навык хорошо развит, то личность может легко представлять себя на публике, свободно излагать мысли и аргументировать свою точку зрения. И это подтверждают такие исследователи, как Н.И. Постникова, Н.С. Касьянова, Н.А. Кузнецова. Они отмечают, что необходимо целенаправленно формировать навыки самопрезентации у студентов в условиях педагогического вуза, так как она дает профессионалу возможность представить себя, заявить о своих достижениях, намерениях, умениях и навыках публично [6].

Как отмечалось ранее, самопрезентацию можно рассматривать с разных подходов. Более подробно проанализируем понятие самопрезентации в рамках следующих подходов [2]: интеракционистский (социологический); коммуникативный (психосемиотический); культурологический; индивидуально-личностный; прикладной.

В интеракционистском подходе самопрезентация изучается как процесс, в котором люди позиционируют себя в соответствии с нормами и ожиданиями общества. Подразумевается, что личность создает себе определенный образ, который показывает окружающим. Этот созданный образ не соответствует самой личности, но отвечает потребностям общества.

В коммуникативном подходе самопрезентация изучается как непрерывный процесс создания сообщений о себе. Личность заявляет о своей индивидуальности через вербальное и невербальное поведение. Происходит не просто демонстрация себя, а сложный знаковый процесс, где каждый элемент поведения, внешнего вида или высказывания несет определенное сообщение для окружающих.

В культурологическом подходе самопрезентация изучается как отражение тех норм, традиций и образцов поведения, которые приняты в обществе. Личность выражает свою принадлежность к определенной культуре. Она демонстрирует готовые культурные формы, усвоенные с ранних лет, а не придумывает новый образ.

В индивидуально-личностном подходе самопрезентация рассматривается как естественное проявление устойчивых черт характера и особенностей конкретной личности. Кто-то от природы склонен к открытости и легко рассказывает о своих успехах, а кто-то более сдержан и предпочитает скромно умалчивать о достижениях.

В прикладном подходе самопрезентация рассматривается как практический инструмент для достижения конкретных целей в повседневной жизни. Основное внимание уделяется конкретным техникам поведения, которые помогают

произвести нужное впечатление в различных ситуациях. Например, поступил ли человек в вуз, получил ли желаемую должность, нашел ли общий язык с коллективом.

Рассматривая культуру самопрезентации, можно выделить когнитивный, компетентностный, ценностно-смысловой, рефлексивно-оценочный и креативный компоненты [5; 9].

Когнитивный компонент культуры самопрезентации представляет собой совокупность знаний, которыми обладает будущий специалист, о феномене, закономерностях и механизмах самопредъявления. Данный компонент включает в себя понимание теоретических основ управления впечатлением, представление о различных стратегиях и тактиках самопрезентации, а также осведомленность о вербальных и невербальных средствах, используемых в процессе самопредъявления.

Компетентностный компонент характеризует практическую готовность будущего специалиста к осуществлению самопрезентационной деятельности, владению необходимыми умениями и навыками. Данный компонент проявляется через способность будущего специалиста выбирать уместные в конкретной ситуации способы подачи информации о себе, гибко использовать различные тактики поведения в зависимости от особенностей аудитории и целей взаимодействия.

Ценностно-смысловой компонент отражает внутреннюю позицию личности по отношению к самопрезентации, осознание ее значимости для профессионального становления и развития. Данный компонент включает в себя понимание самопрезентации как способ самовыражения и профессиональной самореализации.

Рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает способность будущего специалиста к анализу и осмыслению собственного самопрезентационного поведения, его результатов и последствий. Этот компонент проявляется в способности видеть себя со стороны, понимать, какое впечатление производят поведение и высказывания на окружающих, своевременно вносить коррективы в процесс самопредъявления.

Креативный компонент культуры самопрезентации выражается в способности будущего специалиста к творческому самовыражению, созданию оригинального и запоминающегося профессионального образа. Данный компонент предполагает уклонение от шаблонных и стереотипных способов самопрезентации. Важной составляющей выступает способность к импровизации в процессе самопредъявления, готовность адаптировать свое поведение к изменяющимся обстоятельствам без потери целостности создаваемого образа.

В условиях цифровой трансформации высшего образования самопрезентация студентов все чаще реализуется в виртуальной среде [11]. Современная образовательная среда немислима без цифровых технологий. Студенты активно используют социальные сети, мессенджеры, образовательные платформы для учебного и внеучебного общения. В этой связи особую актуальность приобретает проблема самопрезентации студентов в цифровой среде.

Виртуальная самопрезентация направлена на продуманное создание и показ желаемого образа. Формируется определенный образ человека, так называемый Я-образ (Я-виртуальное) [3]. Этот образ отличается от Я-реального. Получается, что человек презентует себя обществу не таким, каким на самом деле он является. Поэтому важно осознанно пользоваться цифровыми технологиями и приложениями, так как вся опубликованная информация в сети Интернет сохраняется надолго и может повлиять на имидж и репутацию личности.

И.В. Одарюк и ее коллеги исследуют трансформацию самопрезентации студентов в цифровой образовательной среде. Авторы приходят к выводу, что «виртуальная самопрезентация является визуальным воплощением личностной идентичности индивида, реализуемой посредством шести ключевых тактик (самораскрытие, самозащита, самореклама, запугивание, заискивание, закрытость) через такие каналы самопрезентации, как никнейм и аватар» [10].

В целом, развитие навыков самопрезентации в вузовской подготовке сосредоточено на формировании конкретного образа личности, умений выстраивать общение с коллегами, студентами и родителями, уверенно выступать на публике и представлять результаты деятельности.

Чтобы развивать навыки самопрезентации у студентов, необходимо создавать специальные условия в образовательной среде. Важно включать в содержание учебных дисциплин темы и задания, связанные с изучением самопрезентации. Так они смогут на практике освоить этот навык.

Нужно организовывать тренинговые занятия, направленные на отработку навыков самопрезентации в моделируемых профессиональных ситуациях. К ним можно отнести мастер-классы ораторского мастерства, деловые игры и мероприятия, направленные на решение ситуационных задач.

Предоставлять возможность студентам участвовать во внеучебной деятельности. Например, в конкурсах профессионального мастерства, студенческих научных конференциях, волонтерских проектах. Обязательно проводить учебные, производственные и преддипломные практики для студентов. Практики дают возможность студентам проявить себя, показать свои знания, умения и навыки, которые они обрели в процессе обучения. Прохождение практик позволяет студентам самовыражаться. И это положительно сказывается на их дальнейшей профессиональной деятельности.

Нужно создавать рефлексивную среду, которая способствует осознанию студентами своих сильных и слабых сторон в самопрезентации. Важно осуществлять психологическое сопровождение процесса формирования самопрезентационных навыков у студентов. Педагогам следует проводить диагностику, консультирование и коррекцию при развитии навыков самопрезентации.

С целью выявления уровня сформированности навыков самопрезентации, оценки роли вуза в их развитии и определения трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе самопредъявления было проведено исследование среди студентов Дзержинского политехнического института (филиала) Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева, Нижегородской академии МВД России и Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. В опросе приняли участие 124 студента очной формы обучения, из которых 58 человек составили студенты 1 и 2 курса и 66 человек – студенты 3 и 4 курса. Исследование проводилось в форме опроса в первом семестре 2025-2026 учебного года посредством онлайн-сервиса Yandex Forms.

Анализ полученных данных показал, что большинство студентов (78% респондентов) оценивают свои навыки самопрезентации как достаточные для успешного обучения в вузе. При этом наблюдается существенная разница в самооценке между младшими и старшими курсами. Среди студентов 3-4 курсов 86% респондентов отметили, что при публичных выступлениях и защите проектов чувствуют себя уверенно. А среди студентов 1-2 курсов 45% опрошенных боятся публичных дискуссий.

Большинство студентов (82%) признают, что обучение в вузе способствует развитию навыков самопрезентации. При этом респонденты указывают на различные источники формирования данных навыков.

Наиболее значимым фактором развития самопрезентационных умений студенты считают педагогическую практику. Среди тех, кто уже прошел практику в колледже или техникуме (52 человека), 79% отметили, что именно работа с реальной аудиторией помогла им преодолеть страх публичных выступлений и научила гибко реагировать на реакцию слушателей.

Также студенты подчеркнули важность участия в студенческих научных конференциях (67% опрошенных), публичных защит курсовых работ (61%), выступлений с докладами на семинарах (58%).

Однако студенты 1-2 курсов (25% респондентов) считают, что вуз недостаточно уделяет внимания целенаправленному обучению самопрезентации. Они утверждают, что задания на самопрезентацию даются эпизодически. Нет постоянной работы над самопредъявлением. Среди трудностей, с которыми студенты сталкиваются в процессе самопрезентации, 64% респондентов выделили эмоциональное напряжение и страх публичных выступлений. Наблюдается стрессовое состояние при высказывании мыслей перед окружающими.

Второй по значимости проблемой выступает неумение структурировать информацию о себе. Так ответили 47% респондентов. Студенты признаются, что часто теряются. У них много мыслей, но они не могут изложить их последовательно и логично. Совсем не испытывают затруднений при самопрезентации лишь 8% от общего числа опрошенных, что подтверждает необходимость целенаправленной работы в данном направлении.

На вопрос о необходимости введения специального курса или модуля по обучению самопрезентации 76% респондентов ответили положительно. В основном большую заинтересованность проявили студенты старших курсов. Для них важно иметь этот навык, так как он пригодится им при трудоустройстве и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Выводы. Развитие навыков самопрезентации у студентов в процессе вузовской подготовки является актуальной педагогической проблемой, решение которой обусловлено требованиями современного рынка труда и необходимостью формирования конкурентоспособных специалистов, готовых к эффективному профессиональному взаимодействию [6]. Наиболее значимым является рассмотрение самопрезентации как составляющей профессиональной компетентности специалиста, формирование которой требует целенаправленной педагогической работы. Эффективность формирования навыков самопрезентации у студентов обеспечивается реализацией комплекса психолого-педагогических условий: включение заданий на самопрезентацию в содержание учебных дисциплин, организация тренинговых занятий, использование возможностей внеучебной деятельности, создание рефлексивной среды, психологическое сопровождение процесса. И эти слова подтверждаются проведенным исследованием. Студенты желают, чтобы в вузах были введены специальные курсы или модули, развивающие навык самопрезентации. В условиях цифровизации образования особое внимание должно уделяться формированию навыков самопрезентации студентов в цифровой среде, что предполагает развитие у них цифровой компетентности. Формирование навыков самопрезентации является длительным процессом, требующим терпения, усилий и постоянного профессионального совершенствования.

Литература:

1. Васильева, С.В. Предпочитаемые тактики самопрезентации и статус в группе у студентов / С.В. Васильева, А.А. Цветова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2021. – № 4. – С. 687-693. – DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-88. – EDN: UDLVKM
2. Васюра, С.А. Самопрезентация в общении: аспекты визуальной самоподачи образа Я / С.А. Васюра // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2023. – № 4(24). – С. 46-55
3. Горбатова, М.М. «Я-образ» современной студенческой молодежи в пространстве виртуальной коммуникации / М.М. Горбатова, М.А. Билан, Е.Н. Ермолаева // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2024. – № 3. – С. 362-373
4. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман; пер. с англ. А.Д. Ковалева. – Москва: РГБ, 2007. – 1 с.
5. Касьянова, Н.С. Методические аспекты формирования культуры самопрезентации у студентов педагогического вуза / Н.С. Касьянова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 10. – С. 143-149
6. Постникова, Н.И. Формирование у будущих учителей культуры самопрезентации в учебной и внеучебной деятельности на современном этапе: монография / Н.И. Постникова, Н.С. Касьянова, Н.А. Кузнецова. – Москва: Флинта, 2024. – 108 с. – ISBN 978-5-9765-5589-1
7. Романова, Н.Г. Жанр самопрезентации: практические результаты и типичные ошибки студентов / Н.Г. Романова // Litera. – 2022. – № 8. – С. 156-170
8. Русина, С.А. Тактики и стратегии самопрезентации студентов / С.А. Русина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2025. – № 3. – С. 59-66
9. Спиридонова, Г.Г. Формирование культуры самопрезентации будущих педагогов в специально организованных психолого-педагогических условиях на этапе профессиональной подготовки в вузе / Г.Г. Спиридонова, Л.С. Колмогорова // Вестник НГПУ. – 2021. – № 3. – С. 26-41
10. Трансформация самопрезентации студентов в цифровой образовательной среде: опыт эмпирического исследования / И.В. Одарюк, О.В. Маруневич, Ю.Ю. Котляренко, Е.А. Николаева // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 5. – С. 43-57
11. Шамурадова, Н. Самопрезентация в цифровой среде и цифровая компетентность туркменских и российских студентов: магистерская дис. / Шамурадова Насиба. – Санкт-Петербург, 2025. – 120 с.

Педагогика

УДК 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Пирогова Мария Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Марийский государственный университет» (г. Йошкар-Ола);

советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными

объединениями, учитель русского языка и литературы Попенова Юлия Денисовна

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 26» (г. Йошкар-Ола)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ВОПРОСАМ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. Целью настоящей работы является выявление специфических характеристик профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования, реализующих программы обучения русскому языку детей-билингвов, и определение факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса в условиях двуязычия. Методологической основой исследования выступил смешанный подход, сочетающий анкетирование 247 педагогов из 18 регионов России, проведение 28 глубинных интервью и контент-анализ 67 образовательных программ с применением статистических методов обработки данных и качественного тематического анализа. Результаты исследования показали, что современная практика характеризуется значительной методической гетерогенностью, недостаточной систематизацией диагностических процедур и ограниченным взаимодействием педагогов с семьями обучающихся. Факторный анализ

позволил выделить четыре основных компонента профессиональной эффективности, включающих методическую компетентность, лингвокультурологическую осведомленность, уровень сотрудничества с семьями и рефлексивные способности педагога. Установлена статистически значимая корреляция между билингвальным статусом самого преподавателя и выбором методических стратегий обучения, что расширяет понимание роли личного языкового опыта в образовательном процессе. Область применения результатов охватывает проектирование программ профессионального развития педагогов, работающих с билингвальной аудиторией, разработку специализированных учебно-методических комплексов и совершенствование системы подготовки кадров для дополнительного образования. Контент-анализ образовательных программ выявил типичные недостатки в определении целевых ориентиров и отсутствие учета специфики языковой интерференции при проектировании содержания обучения. Выявленная связь между уровнем взаимодействия педагога с семьями и результативностью освоения программы обосновывает необходимость включения компетенций педагогического сопровождения семей в структуру профессиональной подготовки преподавателей. Полученные данные свидетельствуют о существенном разрыве между декларируемыми методическими подходами и их реальной реализацией в практике дополнительного образования детей-билингвов. Результаты исследования могут служить основой для создания научно обоснованных методических рекомендаций и стандартизации программно-методического обеспечения обучения русскому языку в условиях билингвизма.

Ключевые слова: дополнительное образование, дети-билингвы, русский язык как неродной, профессиональная компетентность педагога, методические стратегии обучения, языковая интерференция.

Annotation. The aim of this study is to identify specific characteristics of the professional activities of supplementary education teachers implementing Russian language programs for bilingual children and to determine the factors influencing the effectiveness of the educational process in a bilingual environment. The methodological basis of the study was a mixed-method approach, combining a survey of 247 teachers from 18 regions of Russia, 28 in-depth interviews, and a content analysis of 67 educational programs using statistical data processing methods and qualitative thematic analysis. The results of the study showed that current practice is characterized by significant methodological heterogeneity, insufficient systematization of diagnostic procedures, and limited interaction between teachers and students' families. Factor analysis identified four key components of professional effectiveness, including methodological competence, linguistic and cultural awareness, the level of collaboration with families, and the teacher's reflective abilities. A statistically significant correlation was established between the teacher's bilingual status and the choice of methodological teaching strategies, expanding our understanding of the role of personal linguistic experience in the educational process. The application of the results includes the design of professional development programs for teachers working with bilingual audiences, the development of specialized teaching and learning materials, and the improvement of the training system for additional education. Content analysis of educational programs revealed typical shortcomings in defining target benchmarks and a lack of consideration of the specifics of language interference when designing the curriculum. The identified relationship between the level of teacher interaction with families and program performance substantiates the need to incorporate competencies for pedagogical support for families into the structure of teacher professional training. The data obtained indicate a significant gap between declared methodological approaches and their actual implementation in the practice of additional education for bilingual children. The study's results can serve as a basis for developing scientifically sound methodological recommendations and standardizing software and methodological support for teaching Russian in a bilingual environment.

Key words: supplementary education, bilingual children, Russian as a second language, teacher professional competence, teaching strategies, language interference.

Введение. Расширение миграционных процессов и усиление внутрироссийской мобильности населения обусловили формирование устойчивого запроса на программы дополнительного образования по русскому языку для детей-билингвов. Современная образовательная практика сталкивается с необходимостью адаптации традиционных методических подходов к специфике двуязычной аудитории, что требует переосмысления устоявшихся дидактических схем. Языковая интерференция, культурная гетерогенность учебных групп и вариативность уровней владения русским языком создают комплекс профессиональных вызовов для педагогов дополнительного образования. При этом систематические исследования профессиональной деятельности преподавателей, работающих с детьми-билингвами в системе дополнительного образования, остаются немногочисленными, что затрудняет разработку научно обоснованных методических рекомендаций и программ профессионального развития педагогических кадров.

Реализация программ дополнительного образования для детей-билингвов сталкивается с методическими проблемами, которые не укладываются в традиционные дидактические схемы. Д.Б. Гайрабекова фиксирует специфические речевые ошибки, возникающие при взаимодействии языковых систем, где устная речь детей-билингвов развивается непропорционально их письменной компетенции [3, С. 101]. Фонетическая запись сохраняется даже после продолжительной практики, что указывает на глубинные механизмы интерференции. Л.А. Гранкина предлагает междисциплинарный фокус при проектировании методики, основанный на интеграции психолингвистики и лингвокультурологии, где билингвальная языковая личность формируется через систему коммуникативно-деятельностного включения в русскоязычную среду [4, С. 87].

Г.В. Нарыкова акцентирует возрастные особенности младших школьников-билингвов, у которых развитие речи остается преимущественно на бытовом уровне, детерминированном культурным контекстом семьи и частотой использования русского языка в домашних условиях [8, С. 44]. О.Н. Каленкова и Т.Э. Корепанова разработали четырехуровневую систему сертификационного тестирования для детей от семи лет, учитывающую когнитивные возможности и психофизические особенности развития языковой личности в условиях дефицита речевой практики [7, С. 11]. Г.Ф. Эрданова обосновывает эффективность проектно-исследовательской работы, которая активизирует использование русского языка в реальных ситуациях и позволяет детям проводить параллели между языковыми системами через анализ закономерностей [10, С. 506].

Е.А. Буханова демонстрирует лингвокультурологический подход на материале фразеологизмов в российско-таджикской школе, где сопоставительный метод позволяет слабоуспевающим детям понимать смысл русских фразеологизмов через родной язык [2, С. 245]. Л.А. Гранкина выявляет системную проблему разноразмерности в смешанном языковом коллективе, где состав учащихся-билингвов неоднороден от владеющих русским языком в спонтанной коммуникации до практически не владеющих им [5, С. 712; 6, С. 234].

Н.П. Полякова представляет четырехблочную структуру системы обучения слепых подростков-билингвов, где адаптивность содержания достигается изменением учебных задач при сохранении базовой структуры деятельности в зависимости от степени близости родного языка к русскому [9, С. 236].

Х.С. Ахадова и З.Г. Хуажева обосновывают игровые технологии как специальный прием преодоления языковых барьеров, где высокая степень эмоциональной насыщенности помогает корректировать самооценку и преодолевать стереотипы без страха коммуникативных неудач [1, С. 8].

Методологическая проблема заключается в невозможности разделения теоретического освоения языковой системы и коммуникативно-речевой направленности в условиях смешанного коллектива, что требует синтетического взгляда на механизм развертывания речевой активности через комбинированный подход с применением инструментария различных узких направлений лингводидактики.

Настоящее исследование направлено на выявление специфических характеристик профессиональной деятельности педагогов, реализующих программы дополнительного образования по русскому языку для детей-билингвов, а также на определение факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса в условиях двуязычия. Задачи исследования включали анализ применяемых педагогических технологий, оценку уровня готовности преподавателей к работе с билингвальной аудиторией и систематизацию наиболее значимых методических затруднений.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 247 педагогов дополнительного образования из 18 регионов Российской Федерации, работающих с детьми-билингвами в возрасте от 6 до 15 лет. Средний стаж профессиональной деятельности респондентов составил 8,3 года. Среди участников исследования 73,2% имели высшее педагогическое образование по профилю «Русский язык и литература», 18,6% окончили факультеты начального образования, 8,2% получили профильную переподготовку в области преподавания русского языка как неродного. Гендерное распределение выборки отражало общую тенденцию феминизации педагогической профессии: женщины составили 91,5%, мужчины – 8,5%. Важной характеристикой выборки стало то, что 34,8% педагогов сами являлись билингвами, что предположительно могло влиять на их методические предпочтения и понимание специфики обучения двуязычных детей.

Методологической основой исследования выступил смешанный подход, сочетающий количественные и качественные методы сбора и анализа данных. На первом этапе было проведено анкетирование, включавшее 43 вопроса закрытого, полужакрытого и открытого типа. Анкета охватывала блоки вопросов о применяемых методиках, профессиональных затруднениях, особенностях взаимодействия с семьями обучающихся и оценке эффективности различных образовательных технологий. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программного пакета SPSS Statistics 26.0, применялись методы описательной статистики, корреляционный анализ Пирсона и факторный анализ методом главных компонент.

На втором этапе были проведены 28 глубинных полуструктурированных интервью с педагогами, имеющими стаж работы с детьми-билингвами не менее пяти лет. Продолжительность каждого интервью варьировалась от 45 до 90 минут. Качественные данные подвергались тематическому анализу с применением процедуры открытого и осевого кодирования согласно принципам обоснованной теории.

Дополнительно был проведен контент-анализ 67 рабочих программ дополнительного образования по русскому языку для детей-билингвов, реализуемых в различных образовательных организациях. Анализировались структурные компоненты программ, целевые ориентиры, планируемые результаты и методическое обеспечение.

Анализ анкетных данных показал, что 68,4% педагогов регулярно используют коммуникативный подход в обучении русскому языку детей-билингвов, однако только 41,7% респондентов могли точно описать его специфику применительно к билингвальной аудитории. Традиционные грамматико-переводные методы продолжают применяться 52,3% педагогов, причем их использование статистически значимо коррелирует с возрастом преподавателей ($r=0,38$, $p<0,01$) и отрицательно связано с уровнем удовлетворенности собственной профессиональной деятельностью ($r=-0,27$, $p<0,05$).

Исследование выявило, что 79,8% педагогов испытывают затруднения в дифференциации учебного материала с учетом индивидуального уровня владения русским языком обучающимися. Особенно острой эта проблема оказалась для преподавателей, работающих с разновозрастными группами: среди них 94,1% отметили данное затруднение как существенное. При этом только 23,5% педагогов используют систематическую диагностику языковых компетенций обучающихся, остальные опираются преимущественно на интуитивную оценку и наблюдение.

Факторный анализ позволил выделить четыре основных компонента, определяющих профессиональную эффективность педагогов в работе с детьми-билингвами. Первый фактор, объясняющий 28,6% дисперсии, связан с методической компетентностью и включает владение специфическими технологиями обучения русскому языку как неродному, умение адаптировать учебный материал и способность проектировать индивидуальные образовательные траектории. Второй фактор (19,3% дисперсии) отражает лингвокультурологическую осведомленность педагога, его понимание особенностей родного языка и культуры обучающихся. Третий фактор (15,7% дисперсии) характеризует уровень взаимодействия с семьями детей-билингвов и степень вовлеченности родителей в образовательный процесс. Четвертый фактор (12,4% дисперсии) связан с рефлексивными способностями педагога и его готовностью к профессиональному развитию.

Контент-анализ программ дополнительного образования обнаружил значительную вариативность в определении целевых ориентиров и планируемых результатов. Только 44,8% программ содержали четкие критерии оценки языковых компетенций, соотнесенные с уровнями владения русским языком как иностранным. В 31,3% программ отсутствовали специальные разделы, посвященные работе с фонетическими трудностями, типичными для конкретных языковых групп. Методическое обеспечение программ в 67,2% случаев не учитывало специфику билингвального образования и воспроизводило подходы, характерные для обучения русскому языку как родному.

Полученные данные свидетельствуют о существенном разрыве между декларируемыми педагогами методическими подходами и их реальной реализацией в образовательной практике. Высокий процент преподавателей, отмечающих использование коммуникативного подхода, при одновременной неспособности большинства из них точно определить его специфику для билингвальной аудитории, указывает на формальное применение методических терминов без глубокого понимания их содержания.

Корреляционный анализ показал статистически значимую связь между уровнем взаимодействия педагога с семьями обучающихся и результативностью освоения программы ($r=0,43$, $p<0,001$). Педагоги, регулярно консультирующие родителей по вопросам поддержки русского языка в домашней среде и вовлекающие семью в образовательный процесс, отмечали более высокие показатели языкового развития детей. Однако только 37,2% респондентов систематически проводят такую работу, остальные ограничиваются эпизодическими консультациями или формальными родительскими собраниями.

Особый интерес представляет выявленная зависимость между билингвальным статусом самого педагога и выбором методических стратегий. Преподаватели-билингвы статистически значимо чаще применяют сопоставительный анализ языковых систем ($\chi^2=15,7$, $p<0,001$), используют родной язык обучающихся как опору при объяснении сложных грамматических явлений ($\chi^2=21,3$, $p<0,001$) и демонстрируют более высокий уровень эмпатии к трудностям, испытываемым детьми в процессе освоения второго языка.

Выводы. Проведенное исследование позволило установить, что современная практика реализации программ дополнительного образования по русскому языку для детей-билингвов характеризуется значительной гетерогенностью методических подходов и недостаточной специализацией педагогических кадров. Основными проблемными зонами

являются отсутствие систематической диагностики языковых компетенций обучающихся, ограниченное использование технологий индивидуализации обучения и недостаточное взаимодействие с семьями детей-билингвов.

Факторная структура профессиональной эффективности педагогов включает методическую компетентность, лингвокультурологическую осведомленность, уровень сотрудничества с семьями и рефлексивные способности. Данная структура может служить основой для проектирования программ профессионального развития преподавателей, работающих с билингвальной аудиторией. Выявленная корреляция между билингвальным опытом педагога и эффективностью применяемых методических стратегий указывает на необходимость более активного привлечения к преподаванию русского языка детям-билингвам педагогов, имеющих собственный опыт двуязычия, либо углубленной подготовки монолингвальных преподавателей в области контрастивной лингвистики и психологии билингвизма.

Анализ содержания образовательных программ показал необходимость разработки научно обоснованных методических рекомендаций по проектированию программ дополнительного образования для детей-билингвов с учетом специфики различных языковых групп, возрастных особенностей обучающихся и условий ограниченной русскоязычной среды.

Научная новизна проведенного исследования заключается в комплексном изучении профессионального опыта и методических стратегий педагогов дополнительного образования, работающих с детьми-билингвами, с применением смешанной методологии. Установлена статистически значимая связь между билингвальным статусом педагога и выбором методических стратегий обучения, что расширяет понимание роли личного языкового опыта преподавателя в образовательном процессе. Выявлены специфические методические затруднения, характерные для различных категорий педагогов в зависимости от стажа работы, возраста, типа образовательной организации и характеристик учебных групп.

Результаты контент-анализа программ дополнительного образования позволили систематизировать типичные недостатки в проектировании содержания обучения русскому языку детей-билингвов и определить направления совершенствования программно-методического обеспечения данного образовательного сегмента. Полученные данные о корреляции между уровнем взаимодействия педагога с семьями обучающихся и результативностью освоения программы обосновывают необходимость включения компетенций педагогического сопровождения семей в структуру профессиональной подготовки преподавателей, работающих с детьми-билингвами.

Литература:

1. Ахадова, Х.С. Лингвистические основы проблемы обучения русскому языку детей-билингвов / Х.С. Ахадова, З.Г. Хуажева // Русский язык как иностранный: новый взгляд и перспективы: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, Майкоп, 15 марта 2024 г. – Майкоп: Адыгейский государственный университет, 2024. – С. 6-10. – EDN: WBRSDP
2. Буханова, Е.А. Лингвокультурологический аспект при обучении русскому языку детей-билингвов (на примере преподавания в российско-таджикской школе г. Турсунзаде, Республика Таджикистан) / Е.А. Буханова // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Барнаул-Липецк, 23-26 апреля 2024 г. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2024. – С. 243-247. – EDN: RLAEQY
3. Гайрабекова, Д.Б. Обучение детей-билингвов русскому языку: методические проблемы и пути их решения / Д.Б. Гайрабекова, Л.П. Борисова // Психолого-педагогические условия языковой и социокультурной адаптации билингвов в образовательной системе: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), Ессентуки, 18-19 октября 2024 г. – Пятигорск: Рекламно-информационное агентство на Кавказских Минеральных Водах, 2024. – С. 96-103. – EDN: BNHTR
4. Гранкина, Л.А. Билингвальное языковое образование в аспекте формирования языковой личности билингвов и инофонов / Л.А. Гранкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(2). – С. 85-88. – EDN: MQJZLY
5. Гранкина, Л.А. Методические принципы обучения русскому языку детей-билингвов в начальной школе / Л.А. Гранкина // Полилингвальность и транскультурные практики. – 2023. – Т. 20. – № 4. – С. 708-717. – DOI: 10.22363/2618-897X-2023-20-4-708-717. – EDN: LDOZOM
6. Гранкина, Л.А. Обучение русскому языку в современной общеобразовательной школе и фактор билингвизма: актуальные проблемы современной лингводидактики / Л.А. Гранкина // Наука и школа. – 2023. – № 6. – С. 229-237. – DOI: 10.31862/1819-463X-2023-6-229-237. – EDN: NJABEG
7. Каленкова, О.Н. Комплексный подход к обучению и тестированию детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды / О.Н. Каленкова, М.Н. Русецкая // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2021. – № 12. – С. 8-13. – EDN: QPCYSX
8. Нарыкова, Г.В. Особенности обучения двуязычных детей (билингвов) русскому языку в современной начальной школе / Г.В. Нарыкова // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. – 2024. – Т. 7. – № 3. – С. 40-48. – EDN: AXOUEQ
9. Полякова, Н.П. Сущностные характеристики системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов / Н.П. Полякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(1). – С. 232-236. – EDN: WLVWAP
10. Эрданова, Г.Ф. Проектно-исследовательская работа на уроках русского языка в начальных классах с детьми-билингвами / Г.Ф. Эрданова // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Липецк, 23-24 апреля 2025 г. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2025. – С. 504-508. – EDN: JQMLHR

РОЛЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассмотрена технология использования визуализации в формировании лексико-грамматических навыков студентов на занятиях по английскому языку. Выявлено, что важность визуализации в образовательном процессе неоспорима. Она не только стимулирует развитие визуального и абстрактного мышления, но и повышает концентрацию и педагогическую мотивацию учащихся. Визуализация способствует более глубокому усвоению материала, улучшает процессы запоминания, облегчает понимание, и создает фундамент для освоения практических умений. Благодаря сокращению больших данных до удобоваримых элементов, она ускоряет и интенсифицирует передачу знаний. Визуализация включает всех студентов в активную учебу, учитывая их индивидуальные особенности и образовательные нужды.

Ключевые слова: визуализация, студент, лексико-грамматические навыки, иностранный язык, английский язык.

Annotation. This article examines the use of visualization in developing students' lexical and grammatical skills in English classes. The importance of visualization in the educational process is undeniable. It not only stimulates the development of visual and abstract thinking but also increases students' concentration and motivation. Visualization promotes deeper learning, improves memorization, facilitates understanding, and creates a foundation for the acquisition of practical skills. By reducing big data to digestible elements, it accelerates and intensifies knowledge transfer. Visualization engages all students in active learning, taking into account their individual characteristics and learning needs.

Key words: visualization, student, lexical and grammatical skills, foreign language, English.

Введение. Изучение иностранного языка является сложным и многоуровневым процессом, который включает в себя овладение языковыми средствами, лингвистическими знаниями, а также социальными, культурными, социолингвистическими компетенциями. Этому процессу непрерывно сопутствует развитие способности к осуществлению общения, познание культуры народа изучаемого языка, овладение четырьмя видами речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование и говорение.

Видимые образы формируют до 80% всей информации, которую усваивает человек, для глубокого понимания и усвоения учебного материала целесообразно использовать визуальные средства вместе с логическими методами. Это позволяет облегчить процесс восприятия и углубить понимание информации. В результате интеграции теоретических данных с элементами визуализации достигается не только повышение эффективности обучения, но и улучшение его качества.

Визуализация имеет значимую роль на занятиях по английскому языку, способствует успешному освоению новых знаний, стимулирует познавательную активную деятельность.

Изложение основного материала статьи. Современные методы преподавания английского языка рассматривают словарный запас как ключевой элемент в процессе развития языковых навыков и речевых компетенций у обучающихся. Лексика служит фундаментом для овладения всеми видами речевой активности, включая аудирование, чтение, письмо и разговорную речь. В области лингводидактики поэтому традиционно уделяется значительное внимание именно лексико-грамматическому аспекту. Это обусловлено его влиянием на формирование языковых умений студентов и его важной ролью в динамике учебного взаимодействия на занятиях по английскому языку.

М.С. Кардумян утверждает, что лексический навык обусловлен способностью активировать из долговременной памяти те лексические элементы, что требуются для эффективного общения в определённых контекстах [4].

Скотт Торнбери утверждает, что без грамматики мало что можно сказать, но без лексики – ничего. Именно изучение лексики помогает продвинуться и сделать резкий скачок в изучении иностранного языка [10].

Е.Н. Соловова считает, что знать слово – это знать его форму, значение, а также употребление. Верное употребление слова показывает понимание его коннотации и знание управления в предложении [7].

Е.И. Пассов также поддерживает эту концепцию, выделяя важность не только знания слова, но и его сквозного владения. Согласно этому подходу, обучающийся должен быть способен распознавать слово как в устной, так и в письменной формах, использовать его правильно и уместно комбинировать в связи с контекстуальными требованиями речевого акта [6].

Исходя из проведенного анализа, можно утверждать, что лексическая компетенция взаимосвязана с различными аспектами языковой практики и взаимодействует с грамматическими структурами настолько тесно, что четкое определение границ между ними часто представляется затруднительным.

Следует понимать, что язык представляет собой сложную структуру. При осуществлении вербального общения участники диалога активируют языковые инструменты, включая лексику и грамматику, для создания смыслового сообщения, доступного для восприятия адресата. Давайте более детально изучим данные элементы, процессы освоения лексических и грамматических умений, а также исследуем их взаимодействие в контексте языковой системы.

Эффективное владение навыками словообразования дает возможность человеку четко формулировать мысли и использовать язык в качестве инструмента для взаимодействия. Хотя для осуществления эффективной речи (устной и письменной) достаточно базового арсенала грамматических структур, при улучшении рецептивных навыков, таких как аудирование и чтение, критично важно освоение сложных грамматических форм. Незнание этих аспектов может серьезно затруднить, а порой и сделать невозможным процесс коммуникации. Таким образом, грамматическая корректность является ключевым элементом в развитии коммуникативной компетенции, не уступая по значению лексическому богатству языка.

Целью развития лексико-грамматической компетенции – это наращивание словарной базы для эффективного общения в академической и повседневной сфере, а также освоение грамматических структур, которые способствуют расширению лексического запаса.

Итак, развитие лексико-грамматических умений соответствует главной задаче преподавания иностранных языков – выработке коммуникативной компетентности. Это включает овладение лексическими элементами, грамматическими структурами, а также правилами их применения и сочетания.

Формирование и развитие лексико-грамматических навыков представляет собой многоступенчатый, сложный и трудозатратный процесс, который занимает значительное количество времени и требует усиленных усилий.

К образной форме передачи информации относится визуализация. Термин «визуализация» широко используется в разных научных и практических сферах, при этом его определение варьируется в зависимости от контекста. В области психологии визуализация означает процесс формирования ментальных изображений или внутреннего воображения. В технологическом контексте визуализация включает в себя создание графических изображений, диаграмм или анимаций, которые используются для эффективной передачи информации, как указано в работе Л.В. Дубенковой [3].

Процесс визуализации заключается в трансформации абстрактных идей в конкретные изображения; затем, это визуальное представление анализируется, обеспечивая базу для сознательных когнитивных и действенных реакций. Визуализация, таким образом, выступает в роли связующего элемента между дидактическим материалом и конечными образовательными итогами, активируя механизмы для улучшения процесса обучения [4].

Визуализация означает любой метод, который делает реальные явления наблюдаемыми, в то время как продукт визуализации представляет собой любую визуальную конструкцию, моделирующую суть изучаемого объекта. Она выступает в роли связующего звена между учебным материалом и прямыми результатами учебного процесса, а также служит компактным инструментом для обучения, позволяющим избавиться от ненужных деталей в излагаемом материале.

Визуализация и внутренний образ концепций как грамматического, так и лексического характера, позволит анализировать и построить мыслительный процесс на логике рассуждений, когда обучающийся может преобразовывать информацию, используя следующее правило вывода: грамматический / лексический феномен – картинка – концепция. В результате получается идея, которая запоминается в виде структуры, устанавливающей взаимосвязь между символами (в прямом или переносном значении), за счет выявления значимых взаимосвязей между различными элементами информации.

Основная функция наглядности в образовании состоит в акцентировании ключевой информации через визуализацию и усилении ее передачи участникам учебного процесса, что способствует сенсорному осмыслению материала. Кроме этого, наглядность также способствует развитию способностей к манипуляции визуальными и мысленными образами, включая их в более сложные когнитивные структуры, и повышает концентрацию внимания студентов при анализе и обработке информации, как указывает А.П. Усольцев [8].

Когда обучающийся впервые сталкивается с новым языковым феноменом или грамматическим явлением, он не может пересказать своими словами, например, правило, которое он только что выучил, пока не превратит эти понятия в визуальные образы, пока не абсорбирует их в виде цельной умозрительной концепции.

Визуализация стимулирует учащегося акцентироваться на ключевых элементах учебного материала, минимизируя неопределенность и снижая вероятность ошибок, что критически важно в процессе закрепления умений и их последующем применении. Кроме того, применение великолепно подобранных наглядных пособий сокращает время, необходимое для объяснения и запоминания грамматических правил и лексического материала, усиливает мотивацию и активность во время занятий, делает изучение иностранного языка более разнообразным и доступным, а также углубляет понимание учебного контента.

Визуальные материалы улучшают эффективность общения и помогают укреплять знания ключевой лексики, которую учебный план предусматривает для конкретных обучающихся уровней и условий.

Визуализация стимулирует активацию концептуального мышления, что в свою очередь способствует укреплению социального интеллекта, развитию толерантности, созданию правильной самооценки и установлению позитивного эмоционального фона. Это мышление активизирует креативные процессы и поддерживает развитие разнообразных навыков, включая лингвистические и математические. Образовательный процесс при этом освобождается от эмоционального давления, что способствует нарастанию уверенности и мотивации к учению.

При обучении науке студент, овладевая методами научного анализа, учится использовать логику и концептуальные подходы, что способствует формированию таких универсальных компетенций, как абстрактное мышление и разработка обобщенных решений, применимых в различных областях знаний. Эти навыки включают в себя умение объективно анализировать информацию, устанавливать причинно-следственные отношения и предвидеть развитие событий.

Визуализация способствует не только повышению мотивации учащихся в процессе изучения иностранных языков, но также способствует повышению профессиональных компетенций педагогов. Ведь каждый передовой преподаватель постоянно исследует новые, привлекательные и инновационные методики. Это демонстрирует важность внедрения визуализационных техник в процесс образования, особенно в изучении иностранных языков.

Посредством применения средств визуализации удастся добиться высокой концентрации коммуникации между педагогом и студентами, которая характеризуется высокой продуктивностью, атмосферой сотрудничества и взаимопомощи. Обучение с использованием средств визуализации позитивно влияет на формирование коммуникативной компетенции, их автономность, коммуникабельность, творческое мышление, способность принимать нестандартные решения, порождать новые идеи.

О.В. Абраменко утверждает, что использование визуализации способствует организованному усвоению новых данных, улучшая интеграцию и объем усвоенной информации по сравнению с традиционными методами. К тому же, визуализационные техники способствуют развитию автономного обучения, стимулируя креативное мышление и повышая результативность образовательных активностей. Это значительно влияет на мотивацию учащихся, положительно отражаясь на динамике обучения [1].

Визуализация трансформирует образовательный процесс в интерактивный механизм, стимулирующий как логическое и концептуальное, так и эмоционально-визуальное мышление.

Современная образовательная среда и интенсивный рост информационных потоков заставляют студентов адаптироваться к быстрому ориентированию среди множественных данных. Эти условия стимулируют необходимость эффективного перехода от одной информационной единицы к другой и способствуют склонности к восприятию информации через визуальные и нелинейные методы изложения.

При изучении английского языка визуализация служит важным инструментом, предоставляя учащимся лингвистический и экстралингвистический контент в форме, которая является интуитивно понятной и доступной. Этот метод обучения способствует глубокому пониманию иноязычной культуры и обычаев, а также стимулирует многоканальное восприятие информации обучающимися, раскрывая их естественные когнитивные способности.

Интеграция информационных технологий в образовательный процесс преобразует традиционное восприятие учебного контента в активное и осмысленное усвоение знаний. Эффективность обучения увеличивается благодаря компьютерным технологиям, которые находят отклик в интересах учащихся и способствуют повышению их учебной мотивации. Применение визуальных средств не только стимулирует интерес студентов, но и способствует повышению языковых компетенций и развитию их компьютерной грамотности.

Применение визуальных средств обучения улучшает формирование корректных концепций о явлениях изучаемого языка и культуры, облегчает усвоение и продукцию речи, и представляет материал в форме, оптимальной для восприятия. Это способствует созданию эффективной визуальной образовательной и коммуникативной среды.

Для наглядности информации эффективно применять иллюстративные материалы и инструменты визуализации.

С.Д. Бурлака характеризует наглядные учебные пособия как ряд объектов производственного и природного происхождения, включая разнообразные плоскостные и объемные изображения, которые способствуют развитию концептуальных понятий и представлений. Эти пособия эффективно содействуют приобретению знаний и развитию умений учащимися. Среди многообразия визуально-образовательных материалов, которые различаются по содержанию, технологии создания, функциональному предназначению и области использования, вышеупомянутый учёный акцентирует внимание на натуральных наглядных пособиях, включающих в себя элементы природы и продукты человеческой деятельности, и на изобразительных наглядных пособиях, которые представляют предметы и явления через художественно-технические средства [2].

Обсуждая вопросы визуализации, С.А. Носков утверждает, что это понятие выходит за рамки простого иллюстративного контента, охватывая комплексные системы передачи визуальных данных, которые динамически реагируют на взаимодействие пользователя и способствуют его глубокому сопряжению с представленной информацией [5].

Таким образом, визуальные материалы могут создавать задачи для студентов, стимулировать содержательные дискуссии, углублять взаимодействие и активизировать высшие когнитивные процессы.

Рассмотрим разнообразные методы визуализации данных:

Инфографика – это метод визуального оформления информации, который структурирует и представляет данные в виде изображений, диаграмм, карт и таблиц. Этот инструмент позволяет не только вводить в курс дела новичков, но и служит интерактивным способом систематизации знаний.

Мультимедийная презентация является эффективным инструментом для визуализации данных через применение разнообразных мультимедийных ресурсов: текста, графики, видео, аудиозаписей, анимаций, иллюстраций и фотоснимков. Этот метод позволяет динамично и наглядно демонстрировать новую информацию, обращаясь к множественным сенсорным каналам зрителей, что способствует глубокому усвоению материала и формированию у слушателей живых представлений о сложных языковых конструкциях и понятиях.

Электронные обучающие платформы. Эти платформы часто выступают в форме образовательных игр, включающих жанры от аркад до пазлов. Современный рынок предлагает широкий спектр таких ресурсов, включая онлайн-платформы, например: Lingualeo, LearningApps, Duolingo, Memrise, WordWall. Благодаря их привлекательному дизайну и удобству доступа, они не только способствуют усвоению лексических и грамматических аспектов языка, но и стимулируют интерес к его изучению, способствуя созданию позитивного эмоционального настроения.

Ментальные карты – это инструмент для графического представления когнитивных процессов, который улучшает запоминание, обработку информации, а также способствует решению творческих задач и развитию когнитивных функций. Этот метод особенно полезен для систематизации нового словарного и грамматического материала в процессе изучения языка, организации усвоенной лексики по лексико-семантическим группам и формирования заметных ассоциативных связей.

Причинно-следственная диаграмма является инструментом визуализации данных, который эффективно структурирует информацию, позволяя детализированно отобразить образовательный контент по конкретной тематике. Она акцентирует внимание на основных концепциях и логических взаимосвязях между ними, тем самым упрощая процесс усвоения материала.

Теговое облако – это графический метод отображения ключевых слов или тэгов, где значимость отмечается через размер шрифта и цвет. Инструмент «Wordle» позволяет сформировать такое облако по введённому тексту, визуализируя возможные категории на основе частоты упоминаний слов.

Кластер (от англ. Cluster – скопление, кисть, рой) – это группа взаимосвязанных идей или объектов, которые уточняют или развивают основную тему и представлены в формате, оптимизированном для понимания.

Комикс, служит эффективным средством педагогической практики. Они предоставляют педагогам уникальную возможность активизировать обучающихся в значимых обсуждениях. Комиксы привлекают интерес обучающихся и облегчают восприятие благодаря доступной лексике, обеспечивая тем самым легкость чтения и осмысления.

В образовательном процессе для наглядности используются дидактические видео, отрывки из фильмов и анимаций, а также иллюстративные учебные карточки.

Обсуждая значимость использования визуальных технологий для улучшения лексико-грамматических компетенций, подчеркиваем необходимость тщательного выбора соответствующих инструментов.

С. Н. Чижикова подчеркивает значимость включения дополнительных параметров для выбора визуальных ресурсов, утверждая, что визуальная поддержка должна:

- должна обладать высоким качеством и привлекать своей эстетикой;
- соответствовать изучаемой дисциплине, возрастной категории, увлечениям и жизненному опыту учащихся;
- позволяет формировать индивидуальные взгляды и суждения;
- адресоваться к языковым компетенциям обучающегося, полученным им ранее;
- должна точно и адекватно отображать период, эру или событие, о котором идет речь;
- не спровоцировать реакцию отторжения или культурного диссонанса, при встрече с элементами, имеющими сходства или различия с привычной культурной средой [9].

В педагогической практике значимо применять образовательные наглядные материалы, которые переходят за рамки простого сопровождения устной передачи информации и становятся самостоятельными источниками новых знаний. Особенно эффективны материалы, включающие элементы проблемности, стимулирующие критическое мышление и аналитическую активность учащихся.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение визуальных материалов на занятиях по английскому языку играет ключевую роль в усиленном стимулировании интереса студентов. Это значительно сокращает продолжительность объяснения и запоминания как грамматических структур, так и лексики. Визуализация не только ускоряет и упрощает процесс обучения, но и добавляет разнообразие, способствуя глубокому осмыслению языкового материала и улучшению речевых навыков. Она также способствует развитию концептуального мышления и снижает эмоциональные барьеры у учащихся. Внедрение визуальных пособий в практические занятия помогает студенту стать активным участником учебного процесса, повышает его мотивацию и активность во время обучения.

Литература:

1. Абраменко, О.В. Интеллект-карты как средство визуализации в обучении русской грамматике иностранных студентов начального этапа обучения / О.В. Абраменко, С.Э. Надха // Наука и школа. – 2017. – № 6. – С. 100-106
2. Бурлака, С.Д. Наглядные пособия в современном образовательном пространстве / С.Д. Бурлака, М.В. Двадненко, Н.М. Привалова // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 4(2). – С. 171-172
3. Дубенкова, Л.В. Визуализация в процессе обучения английскому языку / Л.В. Дубенкова, Л.М. Апухтина //

Региональный вестник. – 2020. – № 6(45). – С. 55-56

4. Кардумян, М.С. Визуализация как средство развития лексического навыка учащихся на уроках английского языка на уровне начального общего образования / М.С. Кардумян, Ю.А. Дохненко // Заметки ученого. – 2021. – № 6(2). – С. 135-139

5. Носков, С.А. Визуализация средств обучения как инструмент активизации учебной деятельности / С.А. Носков // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 2(20). – С. 162-165

6. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Москва: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

7. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – Москва: Просвещение, 2005. – 239 с.

8. Усольцев, А.П. Наглядность и ее функции в обучении / А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 102-109

9. Чижилова, С.Н. Использование иллюстрированной наглядности при обучении говорению на иностранном языке / С.Н. Чижилова, А.Ю. Колесникова // Евразийский союз ученых. – 2020. – № 4-9(73). – С. 43-48

10. Thornbury, S. How to teach vocabulary / S. Thornbury // Pearson Education Limited. – Harlow, 2007. – 185 p.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

кандидат педагогических наук, доцент Гуца Роман Александрович

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

Сибирский университет потребительской кооперации (г. Новосибирск);

**кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры
теоретических основ физической культуры Ооржак Алена Сергеевна**

Тувинский государственный университет (г. Кызыл)

ФИДЖИТАЛ-СПОРТ КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: РЕЗУЛЬТАТЫ МЕЖВУЗОВСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье исследуется потенциал фиджитал-спорта как инновационного средства здоровьесбережения студентов. Актуальность работы обусловлена снижением интереса молодежи к традиционным формам физической культуры и высокой вовлеченностью в цифровую среду. Целью исследования является анализ отношения студентов к компьютерным играм для обоснования внедрения фиджитал-дисциплин в вузовскую практику. Эмпирическая база исследования сформирована на основе опроса 120 студентов трех вузов: АлтГПУ, ТувГУ и СиБУПК. Методика исследования включала анкетирование, направленное на выявление игровой активности, а также оценку рисков и преимуществ киберпространства. Главным положительным фактором игр студенты всех вузов называют психологическую разгрузку и снятие стресса. Студенты СиБУПК и АлтГПУ выше оценивают потенциальную возможность заработка в киберпространстве. В ходе исследования выявлены общие организационные проблемы развития фиджитал-спорта: дефицит компетенций и отсутствие единых регламентов. Авторами предложены пути их решения, включая использование инфраструктуры технопарков и подготовку студенческих судейских кадров. Научная новизна заключается в проведении сравнительного анализа отношения к фиджитал-движению среди студентов педагогических, классических и экономических специальностей. Делается вывод о необходимости интеграции фиджитал-спорта в образовательную среду для повышения физической активности и социальной адаптации обучающихся.

Ключевые слова: фиджитал-спорт, студенческая молодежь, здоровьесбережение, межвузовское исследование, физическая активность, цифровые технологии, сравнительный анализ.

Annotation. This article explores the potential of phygital sports as an innovative means of promoting student health. The relevance of this study stems from a decline in young people's interest in traditional forms of physical education and their increased involvement in the digital environment. The aim of the study is to analyze student attitudes toward computer games to support the introduction of phygital disciplines into university practice. The empirical basis for the study is a survey of 120 students from three universities: Altai State Pedagogical University, Tuva State University, and Siberian University of Applied Sciences (SibUPC). The research methodology included a questionnaire aimed at identifying gaming activity and assessing the risks and benefits of cyberspace. Students at all universities cite psychological relief and stress relief as the main positive factors of gaming. Students from Siberian University of Applied Sciences and Altai State Pedagogical University place a higher value on the potential for earning money in cyberspace. The study identified common organizational challenges in the development of phygital sports: a skills gap and the absence of unified regulations. The authors propose solutions, including the use of technology park infrastructure and the training of student referees. The scientific novelty lies in a comparative analysis of attitudes toward the phygital movement among students majoring in education, classical studies, and economics. The conclusion is drawn regarding the need to integrate phygital sports into the educational environment to improve students' physical activity and social adaptation.

Key words: phygital sports, student youth, health promotion, interuniversity study, physical activity, digital technologies, comparative analysis.

Введение. Молодое поколение представляет собой ключевой ресурс развития государства и основу человеческого капитала. Однако статистические данные указывают на серьезные проблемы в физическом и моральном развитии молодежи, что актуализирует поиск эффективных методов обучения здоровьесберегающей деятельности. Студенческая группа населения является наиболее активной, но при этом уязвимой частью общества в отношении риска нарушений здоровья. Обучение в высших учебных заведениях сопряжено с интенсивными умственными и психоэмоциональными нагрузками, что требует внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс [5; 8; 10].

Ключевыми элементами здоровьесберегающей среды в вузе являются физическая активность, психологическая поддержка и комфортные условия обучения. В то же время наблюдается устойчивое снижение интереса студентов к традиционным занятиям физической культурой, что подтверждается ростом числа заболеваний, связанных с гиподинамией [1; 2; 6]. Параллельно с этим современная молодежь демонстрирует высокую степень «погруженности» в киберпространство, где компьютерные игры становятся не только досугом, но и средством коммуникации, самореализации и даже заработка.

Данное противоречие между необходимостью двигательной активности и привлекательностью цифрового мира может

быть разрешено путем внедрения фиджитал-спорта (phygital – от physical и digital). Это новое направление было официально признано в России 31 января 2023 года и представляет собой функционально-цифровое двоеборье, объединяющее классические виды спорта с их цифровыми аналогами или киберспортивными дисциплинами. Зародившись в России после победы команды Team Spirit на The International 2021, фиджитал-спорт получил мощный импульс развития благодаря государственной поддержке и проведению международных турниров «Игры будущего». Его уникальность заключается в том, что он позволяет сохранить привычную для молодежи цифровую среду, но дополняет ее обязательной физической активностью, что способствует гармоничному развитию личности [3; 4; 7].

Новизна данного исследования заключается в комплексном анализе отношения студентов трех различных вузов (педагогического, классического и экономического профилей) к фиджитал-движению, что позволяет систематизировать подходы к организации спортивной деятельности в высшей школе с учетом региональных и профессиональных особенностей обучающихся. Теоретическая значимость работы состоит в уточнении понятия «здоровьесбережение» применительно к условиям цифровой трансформации образования. Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов для разработки программ внеучебной деятельности и элективных курсов по физической культуре [9; 11; 12].

Целью работы является обоснование влияния фиджитал-спорта на здоровьесбережение студенческой молодежи для последующего выстраивания эффективной системы взаимодействия в цепочке «студент – преподаватель (тренер) – университет». Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать степень вовлеченности студентов в игровую культуру; выявить восприятие студентами рисков и преимуществ компьютерных игр; определить организационные проблемы внедрения фиджитал-спорта в вузах; предложить практические рекомендации по развитию фиджитал-движения в студенческой среде.

Изложения основного материала статьи. Исследование проводилось на базе трех высших учебных заведений: Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ), Тувинского государственного университета (ТувГУ) и Сибирского университета потребительской кооперации (СибУПК). Для сбора данных был разработан специализированный опросник, направленный на выявление вовлеченности студентов в игровую культуру и их отношения к фиджитал-форматам.

В опросе приняли участие 120 студентов 1-3 курсов очной формы обучения. Анкетирование проводилось в электронной форме. Основными задачами диагностического этапа стали:

1. Определение количества внеучебного времени, затрачиваемого студентами на компьютерные игры.
2. Выявление факторов риска для здоровья от интернет-игр (по мнению самих студентов).
3. Анализ положительных аспектов киберигр, отмечаемых респондентами.

Распределение респондентов по вузам составило: АлтГПУ – 40 человек, ТувГУ – 40 человек, СибУПК – 40 человек. Анализ полученных данных позволил выявить как общие тенденции, так и специфические особенности, характерные для студентов разных вузов.

1. Вовлеченность в игровую деятельность

Первый блок вопросов был направлен на определение частоты взаимодействия студентов с компьютерными играми во внеучебное время. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение студентов по частоте занятий компьютерными играми (в % от числа опрошенных в каждом вузе)

Кратность	АлтГПУ (%)	ТувГУ (%)	СибУПК (%)	Средний показатель по всем вузам (%)
Ежедневно	35	25	33	31
Несколько раз в неделю	30	40	38	36
Несколько раз в месяц	15	20	10	15
Несколько раз в 2-3 месяца	20	15	19	18

Анализ данных показывает, что ежедневно проводят время за играми более трети студентов АлтГПУ (35%) и СибУПК (33%), в то время как в ТувГУ этот показатель несколько ниже (25%). Однако студенты ТувГУ демонстрируют наибольшую регулярность в формате «несколько раз в неделю» (40%). В среднем по всем вузам 67% студентов вовлечены в игровую активность с периодичностью от нескольких раз в неделю до ежедневно. Это подтверждает тезис о том, что виртуальное пространство является значимой частью досуга современной молодежи, независимо от региона и специализации вуза.

2. Оценка факторов риска для здоровья.

Студентам было предложено определить основные, на их взгляд, риски для здоровья, связанные с увлечением интернет-играми. Варианты ответа не были взаимоисключающими, респонденты могли выбрать несколько вариантов. Обобщенные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка студентами факторов риска интернет-игр для здоровья (в % от числа опрошенных в каждом вузе)

Факторы риска	АлтГПУ (%)	ТувГУ (%)	СибУПК (%)	Средний показатель по всем вузам (%)
Ухудшение зрения и опорно-двигательного аппарата	75	68	70	71
Формирование интернет-зависимости	20	15	19	18
Социальная отчужденность (сужение круга общения)	5	17	11	11

Подавляющее большинство респондентов во всех трех вузах (в среднем 71%) в качестве главного риска отмечают ухудшение физического здоровья (зрение, осанка, гиподинамия). Наибольшую тревогу этот фактор вызывает у студентов АлтГПУ (75%). Обращает на себя внимание разница в восприятии социальных рисков: студенты ТувГУ значительно чаще (17%), чем их сверстники из АлтГПУ (5%), отмечают проблему социальной отчужденности. Это может быть связано с региональными и культурными особенностями коммуникации, где в ТувГУ традиционно высоко ценится живое общение.

3. Оценка положительных аспектов киберигр.

В третьем блоке студенты оценивали привлекательные стороны компьютерных игр. Результаты, представленные в таблице 3, демонстрируют мотивационную структуру увлечений молодежи.

Таблица 3

Положительные факторы киберигр по мнению студентов (в % от числа опрошенных в каждом вузе)

Положительные факторы	АлтГПУ (%)	ТувГУ (%)	СибУПК (%)	Средний показатель по всем вузам (%)
Психологическая разгрузка, релаксация	50	45	49	48
Развитие когнитивных навыков (реакция, мышление)	30	40	32	34
Возможность заработка (стриминг, киберспорт)	15	10	17	14
Новые знакомства	5	5	2	4

Главной положительной функцией игр студенты всех вузов считают возможность снять стресс и отвлечься от учебных нагрузок (в среднем 48%). При этом студенты ТувГУ выше оценивают развитие когнитивных способностей (40%), в то время как для студентов СибУПК (17%) и АлтГПУ (15%) более значим потенциальный заработок. Крайне низкий процент респондентов (всего 4%) рассматривает игры как эффективный инструмент для новых знакомств, что подчеркивает важность фиджитал-формата, где социальное взаимодействие выходит на принципиально иной – физический – уровень.

Выявленные в ходе опроса данные позволяют не только констатировать текущее положение дел, но и экстраполировать их на процесс внедрения фиджитал-спорта. Высокий интерес к играм и понимание их вреда создают «идеальный шторм» для фиджитал-движения. Однако, в ходе исследования и последующих интервью с активистами студенческих клубов были выявлены общие для всех трех вузов организационные проблемы:

1. Дефицит компетенций. Студенты слабо информированы о технических параметрах проведения гибридных соревнований. Решение: использовать материальную базу технопарков (например, «Кванториум» на базе АлтГПУ) для проведения мастер-классов.

2. Нормативная неопределенность. Отсутствие единых студенческих лиг и регламентов. Решение: формирование вузовских сборных и проведение товарищеских межвузовских турниров для отработки правил.

3. Этические риски. Возможность использования нечестных методов в цифровой фазе соревнований. Решение: усиление воспитательной работы и привлечение студентов ИФКиС к судейству.

Выводы. Проведенное исследование, охватившее студентов Алтайского государственного педагогического университета, Тувинского государственного университета и Сибирского университета потребительской кооперации, позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Подтверждение гипотезы о востребованности фиджитал-формата. Результаты анкетирования подтвердили высокую степень интеграции компьютерных игр в повседневную жизнь студентов. В среднем 67% респондентов проводят за играми время от нескольких раз в неделю до ежедневно. Это свидетельствует о том, что цифровая среда является привычным и значимым пространством для молодежи, а следовательно, фиджитал-спорт, объединяющий виртуальный и реальный миры, обладает высоким потенциалом востребованности в студенческой среде.

2. Осознание рисков как мотивационная основа. Выявлено, что подавляющее большинство студентов (71%) осознают негативные последствия гиподинамии, связывая длительное пребывание за компьютером с ухудшением зрения, проблемами опорно-двигательного аппарата и риском ожирения. Данное осознание создает когнитивную основу для перехода от пассивного потребления цифрового контента к активному участию в фиджитал-дисциплинах, где физическая нагрузка является обязательным компонентом.

3. Региональная и профильная специфика. Сравнительный анализ выявил различия в игровых предпочтениях и мотивации студентов в зависимости от региона и специализации вуза:

Студенты АлтГПУ и СибУПК демонстрируют более высокую долю ежедневно играющих (35% и 33% соответственно), в то время как в ТувГУ выше доля играющих несколько раз в неделю (40%).

Студенты ТувГУ значительно более обеспокоены риском социальной отчужденности (17% против 5% в АлтГПУ), что может указывать на более высокую ценность живого общения в региональной культуре.

Мотивация к игре также различается: студенты ТувГУ выше ценят развитие когнитивных навыков (40%), тогда как студенты СибУПК и АлтГПУ чаще рассматривают игры как потенциальный источник заработка (17% и 15% соответственно).

4. Психологическая значимость игровой деятельности. Для 48% респондентов компьютерные игры выполняют важную психогигиеническую функцию, являясь средством релаксации и снятия стресса после учебных нагрузок. Фиджитал-спорт способен сохранить эту функцию, дополнив ее реальным двигательным и социальным взаимодействием, что усиливает здоровьесберегающий эффект.

5. Организационные барьеры и пути их преодоления. В ходе исследования были систематизированы основные проблемы, тормозящие развитие фиджитал-спорта в вузах: информационный дефицит – недостаток знаний о техническом оснащении и правилах проведения соревнований; нормативная неопределенность – отсутствие единых межвузовских регламентов и календаря соревнований; этические риски – возможность применения нечестных методов в цифровой фазе.

Таким образом, фиджитал-спорт следует рассматривать не просто как новую спортивную дисциплину, а как эффективный инструмент здоровьесбережения, способный органично интегрироваться в образовательную среду современного вуза. Его внедрение будет способствовать не только улучшению физических кондиций студентов, но и их психоэмоциональной разгрузке, развитию социальных связей и повышению общей удовлетворенности качеством жизни в период обучения. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку конкретных методик проведения занятий по фиджитал-спорту в рамках элективных дисциплин по физической культуре.

Литература:

1. Бастрыкина, Н.В. Подготовка студентов к решению эмоциональных проблем подростков / Н.В. Бастрыкина; редкол. Г.А. Калачев, Е.Ф. Широкова // БГПУ и народное образование на Алтае: тезисы докладов науч.-практ. конф., посвящ. 65-летию Барнаульского государственного педагогического университета. – 1998. – С. 151-153

2. Грекова, А.А. Теоретические основы и практические аспекты деятельности психологической службы в системе педагогического образования: коллективная монография / А.А. Грекова, Г.П. Землякова, Ю.А. Мельникова,

Ю.В. Трофимова. – Барнаул, 2009. – 303 с.

3. Дарвиш, О.Б. Организация межвузовского взаимодействия в рамках деятельности Западно-Сибирского ресурсного учебно-методического центра / О.Б. Дарвиш, П.А. Шептенко // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2014. – № 1(6). – С. 54-60

4. Жданов, С.С. Идеалы студентов с различными уровнями личностной зрелости / С.С. Жданов // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2023. – № 55(74). – С. 132-144

5. Калачев, Г.А. Модель развития мотивационной сферы студентов / Г.А. Калачев // Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2008. – С. 129-135

6. Каракозов, С.Д. Психологические тесты как информативные средства прогнозирования успешности учения в вузе / С.Д. Каракозов, Н.Б. Печатнова // Информатизация образования – 2010: материалы Междунар. науч.-метод. конф. – 2010. – С. 349-354

7. Карменова, К.А. Подготовка будущего педагога к профессиональному общению / К.А. Карменова; под ред. П.А. Шептенко // Современные социально-психолого-педагогические технологии в сфере образования и социальной защиты: материалы Всерос. науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием. – 2017. – С. 67-70

8. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры в условиях современного образования / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова // Диагностика психологического здоровья и психологической культуры школьников: учеб. пособие. – Барнаул, 2014. – С. 7-72

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

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

11. Трубникова, Н.И. Проблема временной перспективы в студенческом возрасте / Н.И. Трубникова // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XVI Всерос. науч.-практ. конф. – 2018. – С. 52-56

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

Педагогика

УДК 376.1

преподаватель кафедры английского языка Принципалова Анна Кирилловна

Одинцовский филиал ГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Одинцово)

АДАПТИВНЫЕ СИСТЕМЫ МИКРООБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИИ

Аннотация. Автором статьи рассматриваются существующие сегодня возможности для построения и эффективной организации работы адаптивных систем микрообучения студентов современного вуза английскому языку, функционирующих на основе искусственного интеллекта (ИИ). Прежде всего, рассматриваются преимущества и недостатки онлайн-курсов, как средства формирования соответствующих компетенций. Доказывается необходимость реализации концепции адаптивного обучения для повышения эффективности их использования. На основе исследования современного состояния разработки соответствующей концепции делается промежуточный вывод о необходимости реализации стратегии микрообучения. Далее дается сущностная характеристика понятия «искусственный интеллект». Рассматриваются возможности интеллектуальных систем в процессе её практического воплощения. Приводятся конкретные примеры образовательных платформ, функционирующих по такому принципу.

Ключевые слова: высшее образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в нелингвистическом вузе, онлайн-курсы, адаптивное обучение, микрообучение, искусственный интеллект.

Annotation. The author of the article examines the current opportunities for building and effectively organizing adaptive systems for micro-education of students of a modern university in English, functioning on the artificial intelligence (AI) basis. First of all, the advantages and disadvantages of online courses are considered as a means of forming relevant competencies. The necessity of implementing the concept of adaptive learning in order to increase the effectiveness of their use is proved. Based on the study of the current state of development of the relevant concept, an interim conclusion is drawn about the need to implement a micro-learning strategy. Next, the essential characteristic of the concept of «artificial intelligence» is given. The possibilities of intelligent systems in the process of its practical implementation are considered. Specific examples of educational platforms operating on this principle are given.

Key words: higher education, a foreign language in a university, a foreign language in a non-linguistic university, online courses, adaptive learning, micro-learning, artificial intelligence.

Введение. Особенности современного этапа развития человеческого общества позволяют охарактеризовать его как VUCA мир. Современными авторами (М.Н. Бочарова [1], О.А. Мохова, О.В. Барышникова, И.И. Ярославская, Е.В. Сачкова [5], М.А. Филина [8]) данный термин, как правило, используется для обозначения изменчивой и сложной среды, внутри которой нет и не может быть гарантированной стабильности. В то же время жизненный цикл нововведений, совершающихся в ней, приближается к точке технологической сингулярности.

Таким образом, сегодня скорость научно-технических и иных изменений, происходящих практически во всех отраслях человеческой деятельности, представляется намного более высокой, чем 15-20 лет назад. Причём именно цифровые технологии, по мнению ряда учёных (Л.О. Денищева, И.С. Сафуанов, Ю.А. Семенченко [3], Т.В. Милушенко [6]), представляют собой тот инструмент, который позволяет субъектам образовательных отношений своевременно реагировать на галопирующие темпы изменений в объективной действительности.

Вместе с тем приходится вслед за рядом исследователей (Е.В. Воронцова [2], О.Л. Заболотнева, И.В. Кожухова [4], Д.А. Салимова, А.В. Козачек, А.В. Алешков [7]) констатировать: на текущем этапе развития отечественной системы вузовского образования сохраняется разрыв между требованиями рынка и реализуемыми организационными моделями педагогического процесса. На практике многие из них по-прежнему характеризуются направленностью преимущественно на трансляцию будущим высококвалифицированным профессионалам определённых знаний. Соответственно, необходимой

является интенсификация процесса цифровой трансформации образования, выражающаяся, прежде всего, в совершенствовании реализуемых моделей обучения и воспитания.

Всесомым инструментом подобной интенсификации, по мнению М.А. Филиной [8], является внедрение в практику работы высшей школы электронных учебных курсов. Соответствующее положение подтверждается практикой, при которой онлайн-курсы к настоящему моменту охватили почти 60 млн. слушателей. С другой стороны, несмотря на наличие у каждого такого курса очевидных преимуществ, к которым относятся, например, возможности для широкой реализации принципов непрерывного образования, педагогический потенциал, обеспечивающий максимальное вовлечение студентов в образовательную деятельность, доступность для участников образовательного процесса в любом месте и в любое время, сегодня очевидно и то, что он имеет ряд недостатков. По мнению М.Н. Бочаровой [1], наиболее существенным среди них является фактическое отсутствие индивидуального подхода к обучению. О.Л. Заболотнева и И.В. Кожухова [4] добавляют, что данная черта выражается в наличии у достаточно широкого сегмента онлайн-курсов следующих характеристик:

- однообразный формат изложения учебного материала;
- избыточность транслируемой учащимся информации;
- линейность её подачи.

Вероятно, именно эти качественные характеристики ведут к одной из наиболее существенных проблем, связанных с реализацией подготовки специалистов в рассматриваемом формате. Заключается она в большом проценте выбытия слушателей до завершения обучения. Л.О. Денищева с соавторами [3] приводят статистику, в соответствии с которой часто менее 10% учащихся завершают освоение таких курсов. Оговоримся, что в рамках данной статьи мы имеем дело преимущественно с вузовским образованием, в рамках которого большая часть дистанционных курсов являются обязательными. Соответственно, и показатели выбытия стремятся к 0. Но это отнюдь не означает отсутствия у них тех недостатков, что в других условиях заставляют слушателей бросать обучение.

Таким образом, главный вопрос, стоящий сегодня перед разработчиком онлайн-курсов, может быть сформулирован следующим образом: «Как сформировать такой курс, который при минимальном объёме обеспечит необходимое качество обучения?». Ответ на него, считает Т.В. Милушенко [6], может быть дан по ходу реализации концепции адаптивного обучения. По мнению данного автора, разработка и внедрение в массовую практику вузовского образования адаптивных онлайн-курсов в равной мере будет способствовать решению проблем формирования как профессиональных, так и цифровых компетенций [6]. Вместе с тем, на сегодняшний день методика и практика проведения учебных занятий в такой форме остаются изученными недостаточно.

Действительно, пандемия COVID-19 послужила мощным импульсом к пониманию исследователями и практикующими педагогами важности персонализированного обучения. Но вместе с тем, даже сегодня, спустя почти 6 лет, оно, как и в начале десятилетия, предлагается в основном крупными академическими и коммерческими поставщиками. Следовательно, адаптивное обучение не получает достаточной реализации в образовательной практике вузов регионального значения.

Таким образом, главная цель данного исследования – описание процесса разработки, тестирования, внедрения и оценки эффективности адаптивного учебного курса по английскому языку в электронной среде. При этом основной задачей, которую необходимо решить для достижения такой цели, будет поиск ответа на вопрос о возможностях для реализации стратегии микрообучения, как основы эффективного построения адаптивного курса.

Изложение основного материала статьи. В основе технологии разработки адаптивного онлайн-курса по английскому языку, предназначенного для студентов российского вуза, лежит комплекс принципов современной дидактики. Соблюдение этих принципов, отмечают исследователи (Е.В. Воронцова [2], О.А. Мохова, О.В. Барышникова, И.И. Ярославская, Е.В. Сачкова [5]), позволит предать педагогическому процессу ряд важнейших в современных условиях черт:

- научность содержания образовательной деятельности;
- широкие возможности для построения индивидуальных траекторий обучения;
- систематичность и последовательность изложения учебного материала;
- направленность на выработку тех иноязычных компетенций, что характеризуются наибольшей ценностью в плане реализации выпускниками профессиональной деятельности.

При проектировании адаптивного курса, указывают Д.А. Салимова с соавторами [7], реализация этих принципов должна базироваться на двух методологических подходах. Рассмотрим их (Табл. 1).

Таблица 1

Методологические подходы и принципы построения адаптивных онлайн-курсов по английскому языку

Подход	Особенности использования данного методологического подхода во время разработки адаптивного онлайн-курса	Реализуемые дидактические принципы
Компетентностный	Акцентирование внимания субъектов образовательных отношений на результатах обучения	Научности
		Систематичности и последовательности
	Позиционирование в качестве основного результата образовательной деятельности не просто набора знаний, относящихся к области изучаемого языка, но комплекса умений и навыков, применимых по ходу реализации профессиональных обязанностей в ближайшем будущем	Активности и самостоятельности
		Связи обучения с практической деятельностью
Личностно-ориентированный	Ориентирование образовательного процесса на всемерный учёт индивидуальных потребностей, интересов и склонностей каждого студента	Единства обучающихся, развивающих и воспитательных функций образовательного процесса
		Систематичности и последовательности
	Повышенное внимание к развитию степени вовлеченности обучающихся	Активности и самостоятельности

Выше мы уже говорили о том, что в основе построения адаптивного онлайн-курса лежит стратегия микрообучения. Теперь вслед за О.А. Моховой с соавторами [5] отметим, что корректное практическое воплощение этой стратегии подразумевает деление контента, осваиваемого в вузовском курсе английского языка, на небольшие порции. Большое значение при этом имеет также нормализация транслируемой студентам информации. Под данным термином современные авторы (Т.В. Милушенко [6], Д.А. Салимова, А.В. Козачек, А.В. Алешков [7]) понимают её предоставление в соответствии

с уровнем компетентности каждого обучаемого.

Дозирование учебно-методической информации и её нормализация позволят сделать слушателями онлайн-курсов по английскому языку не только студентов, но и, например, представителей бизнес-сообщества региона, вообще, лиц, заинтересованных в совершенствовании собственной иноязычной компетентности. Целесообразным при этом представляется обращение к возможностям такой интенсивно развивающейся области современной вычислительной техники как искусственный интеллект (ИИ).

Данный термин отечественные авторы (М.Н. Бочарова [1], Л.О. Денищева, И.С. Сафуанов, Ю.А. Семенченко [3]) интерпретируют как способность программного обеспечения и сетевых сервисов выполнять задачи, которые ранее считались прерогативой исключительно человеческого интеллекта. К их числу относятся обучение, рассуждение, эффективный поиск оптимальных путей выхода из ситуаций, предполагающих множественность вариантов решения. При этом ключевым отличием ИИ от обычных приложений и сервисов является то, что он не просто следует заложенным ранее алгоритмам, но адаптируется и улучшает свою работу по мере накопления опыта.

Благодаря описанным выше чертам искусственный интеллект может быть достаточно эффективным инструментом реализации стратегии микрообучения. Возможности интеллектуальных сервисов и приложений позволяют, например, в автоматическом или полуавтоматическом режиме доставлять контент в виде небольших, сфокусированных «квантов». При этом каждый из них нацелен на решение конкретной задачи или освоение микро-навыка, относящихся к области изучаемого языка. Таким образом, современные интеллектуальные платформы могут преобразовать пассивную библиотеку микроконтента (вспомним, что избыточность и однообразность информации являются значимыми препятствиями на пути эффективного освоения программ иноязычного обучения) в живую, адаптивную экосистему.

Достигается это за счёт реализации принципа работы ИИ. Он предполагает автоматический анализ массива данных о каждом участнике микрообучения. О.Л. Заболотнева и И.В. Кожухова [4] указывают на то, что, как правило, речь идёт о четырёх параметрах (Табл. 2).

Таблица 2

Параметры, подлежащие учёту интеллектуальными системами при обработке библиотек микроконтента по английскому языку

Параметр	Его влияние на автоматизированный подбор материала для микрообучения
Должность и обязанности участника	Позволяет найти задания, наиболее актуальные для студентов разных ступеней обучения, практикующих специалистов того или иного профиля, желающих усовершенствовать собственную иноязычную компетенцию.
Особенности его поведения в системе	Учёт того, с каким контентом конкретный обучающийся обычно знакомится, какому уделяет меньшее внимание, в какое время суток он наиболее активен, позволяет подобрать данные, наиболее соответствующие индивидуальным потребностям, интересам и склонностям каждого субъекта образовательного процесса.
Предыдущая история обучения	Автоматизированный подбор необходимой информации будет наиболее эффективен в случае если, системой будет учитываться, какие курсы обучающийся проходил, работу над какими заданиями провалил, какие аспекты конкретных тем при этом ему были наиболее интересны.
Текущие KPI (англ. – Key Performance Indicators) – ключевые показатели эффективности и промежуточные результаты обучения	Позволяет повысить практикоориентированность процесса освоения английского языка. Например, если в ходе производственной практики у будущего менеджера проседают продажи на этапе закрытия сделок с иноязычными партнёрами, учитывающая рассматриваемый параметр интеллектуальная система предложит ему микро-уроки, связанные с этой темой.

Учёт упомянутых в Таблице 2 параметров позволяет ИИ создавать уникальный образовательный плейлист для каждого учащегося. Таким образом студенты младших курсов или, например, практикующие специалисты впервые сталкивающиеся с дистанционным обучением, получают контент, знакомство с которым позволит оптимизировать их онбординг (от англ. – on board – «на борт»), – адаптацию в образовательной экосистеме. В то же время студенты старших курсов и более опытные в плане работы в таких системах сотрудники смогут освоить продвинутые техники апскиллинга, – развития имеющихся иноязычных компетенций.

Применением ИИ и при реализации других аспектов микрообучения. Е.В. Воронцова [2] в данной связи выделяет две задачи, при решении которых он может быть использован (Табл. 3).

Таблица 3

Задачи, связанные с организацией работы адаптивных систем микрообучения иностранному языку, решению которых будет способствовать функционал интеллектуальных платформ

Задача	Сфера применения ИИ
Автоматизация рутинных процессов	Создание тестов, генерация профессионально ориентированных иноязычных текстов, схем и таблиц, проверка результатов выполнения учебных заданий
Анализ данных и прогноз результатов работы	Интеллектуальные платформы могут автоматически отслеживать, какие курсы и как влияют на успеваемость, где обучаемые чаще допускают ошибки, какие форматы деятельности наиболее эффективны

При реализации стратегии микрообучения английскому языку с использованием ИИ, считает Т.В. Милушенко [6], уже сегодня могут применяться три образовательных платформы. Рассмотрим их. Cornerstone LMS представляет собой образовательную систему с встроенными ИИ-инструментами. Она предлагает обучающие материалы с рекомендациями для отдельных студентов и их групп. Следующая платформа, – Shiken.ai. Она может эффективно генерировать интерактивный контент, предназначенный для персонализированного обучения. Cypher Learning поддерживает микрообучение за счёт предоставления субъектам соответствующего процесса кратких, легко усваиваемых материалов, адаптируемых к их предпочтениям.

Выводы. Завершая наше исследование, отметим, что особенности текущего этапа российской и мировой истории делают необходимым обращение к преимуществам онлайн-курсов как одному из наиболее мощных средств обучения студентов английскому языку. В свою очередь, весьма эффективной концепцией их организации и последующей реализации представляется адаптивное обучение. Далее, на сегодняшний день основой эффективного построения адаптивного курса по английскому языку служит стратегия микрообучения. Её преимущества могут быть в полной мере реализованы путём обращения к функционалу интеллектуальных платформ для онлайн-обучения. Наиболее эффективными при этом являются Cornerstone LMS, Shiken.ai и Cypher Learning.

Литература:

1. Бочарова, М.Н. Дидактический потенциал цифровых инструментов в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей: вызовы и ограничения / М.Н. Бочарова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 93-96
2. Воронцова, Е.В. Методический аудит цифровых инструментов микрообучения для формирования лексических навыков / Е.В. Воронцова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2025. – Т. 14. – № 1. – С. 55-67
3. Денищева, Л.О. Персонализированное высшее образование на основе микрокурсов: возможные пути реализации / Л.О. Денищева, И.С. Сафуанов, Ю.А. Семенченко // Образование и наука. – 2024. – Т. 26. – № 3. – С. 40-68
4. Заболотнева, О.Л. Некоторые приёмы реализации микрообучения у студентов языковых факультетов / О.Л. Заболотнева, И.В. Кожухова // Концепт. – 2024. – № 7. – С. 72-85
5. Интеграция адаптивных образовательных технологий в преподавание английского языка в неязыковых вузах: экспериментальное исследование эффективности / О.А. Мохова, О.В. Барышникова, И.И. Ярославская, Е.В. Сачкова // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – Т. 15. – № 3(1). – С. 158-170
6. Милушенко, Т.В. Организация микрообучения в рамках модульного подхода обучения иностранным языкам в языковых вузах / Т.В. Милушенко // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2022. – Т. 11. – № 3. – С. 42-47
7. Салимова, Д.А. Преподавание русского языка в цифровой образовательной среде: проблемы и перспективы / Д.А. Салимова, А.В. Козачек, А.В. Алешков // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 281-284
8. Филина, М.А. Разработка и внедрение адаптивных онлайн-курсов как нового формата дистанционного обучения / М.А. Филина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2023. – № 2(318). – С. 75-83

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Садыкова Оксана Ильисовна

Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия гражданской защиты МЧС России» имени генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика (г. Химки);

старший преподаватель Озерова Надежда Анатольевна

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский университет «Синергия» (г. Москва);

кандидат технических наук, доцент Козлов Михаил Владимирович

Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия гражданской защиты МЧС России» имени генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика (г. Химки)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИНТЕГРАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СИМУЛЯЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема интеграции современных симуляционных технологий в содержание рабочих программ дисциплин кафедры информационных систем и технологий. Обосновывается необходимость модернизации профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях цифровой трансформации образования. Анализируются современные подходы к применению симуляционных технологий в профессиональном образовании. Выявляются потенциальные возможности их включения в различные дисциплины кафедры. Представлены методические рекомендации по обновлению содержания рабочих программ. Предложены тематические модули, практико-ориентированные задания и сценарии использования симуляционного программного обеспечения. Особое внимание уделяется междисциплинарному подходу и формированию профессиональных компетенций. Обосновывается значимость создания соответствующей материально-технической базы и разработки фондов оценочных средств. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями вузов при проектировании образовательных программ в области информационных технологий. Авторы приходят к выводу, что интеграция симуляционных технологий способствует повышению качества подготовки специалистов и требует соблюдения ряда педагогических условий.

Ключевые слова: симуляционные технологии, профессиональное образование, рабочие программы, информационные системы, методические рекомендации, компетентностный подход, междисциплинарная интеграция, цифровизация образования, практико-ориентированное обучение, цифровая образовательная среда.

Annotation. The article deals with the actual problem of integrating modern simulation technologies into the content of work programs of the Department of Information Systems and Technologies. The necessity of modernizing the professional training of future specialists in the context of digital transformation of education is substantiated. Modern approaches to the application of simulation technologies in vocational education are analyzed. Potential opportunities for their inclusion in various disciplines of the department are identified. Methodological recommendations for updating the content of work programs are presented. Thematic modules, practice-oriented tasks and scenarios for using simulation software are proposed. Special attention is paid to the interdisciplinary approach and the formation of professional competencies. The importance of creating an appropriate material and technical base and developing assessment tools is substantiated. The results of the research can be used by university teachers in designing educational programs in the field of information technology. The authors conclude that the integration of simulation technologies contributes to improving the quality of specialist training and requires compliance with a number of pedagogical conditions.

Key words: simulation technologies, professional education, work programs, information systems, methodological recommendations, competence-based approach, interdisciplinary integration, digitalization of education, practice-oriented learning, digital educational environment.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется возрастанием рисков возникновения чрезвычайных

ситуаций (ЧС) природного и техногенного характера, что обуславливает необходимость совершенствования системы подготовки специалистов в области единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС) и гражданской обороны (ГО). Параллельно с этим происходит активная цифровая трансформация всех сфер жизнедеятельности, включая образование и профессиональную подготовку кадров для обеспечения безопасности. В этих условиях особую актуальность приобретает задача интеграции современных симуляционных технологий в содержание профессионального образования будущих специалистов в области информационных систем и технологий, призванных обеспечивать функционирование автоматизированных систем управления, обработку больших данных и поддержку принятия решений в сфере ГО и ЧС.

Анализ современных педагогических исследований свидетельствует о возрастающем интересе ученых к проблемам цифровизации образования и применения симуляционных технологий в профессиональной подготовке [1]. Как отмечается в исследованиях последних лет, «цифровая трансформация образования требует пересмотра содержания рабочих программ дисциплин с учетом новых технологических возможностей и потребностей рынка труда» [2]. Однако, несмотря на наличие значительного количества работ, посвященных применению симуляторов и тренажеров в профессиональном образовании, проблема разработки методических рекомендаций по интеграции знаний в области симуляционных технологий сферы РСЧС и ГО в содержание конкретных дисциплин информационно-технологического профиля остается недостаточно изученной. Существует противоречие между потребностью практики в специалистах, владеющих компетенциями в области симуляционного моделирования ЧС, и недостаточной разработанностью методического сопровождения такого обучения в вузах.

Целью настоящей статьи является разработка и обоснование методических рекомендаций по интеграции знаний о современных симуляционных технологиях, применяемых в сфере РСЧС и ГО, в рабочие программы дисциплин кафедры информационных систем и технологий.

Изложение основного материала статьи. Анализ современных тенденций развития профессионального образования показывает, что симуляционные технологии занимают все более значимое место в системе подготовки специалистов различных профилей [3]. В контексте задач РСЧС и ГО применение симуляционных технологий позволяет моделировать различные сценарии развития чрезвычайных ситуаций, отрабатывать алгоритмы действий личного состава и населения, а также оценивать эффективность принимаемых решений без риска для жизни и здоровья людей. Это особенно важно в условиях ограниченности ресурсов для проведения полномасштабных учений.

Специфика дисциплин кафедры, представленных в перечне (администрирование информационных систем, архитектура информационных систем, большие данные, геоинформационные технологии в области ГОЧС, инструментальные средства информационных систем, инфокоммуникационные системы и сети, информационные системы и технологии поддержки принятия решения в области ГОЧС), создает благоприятные предпосылки для интеграции знаний о симуляционных технологиях. Каждая из указанных дисциплин обладает потенциалом для включения модулей, связанных с разработкой, внедрением и эксплуатацией симуляционных комплексов, используемых в деятельности РСЧС. Эти дисциплины охватывают полный жизненный цикл информационных систем: от проектирования архитектуры до администрирования и использования в задачах поддержки принятия решений.

Для систематизации методических подходов к интеграции знаний о симуляционных технологиях представляется целесообразным выделить несколько уровней такой интеграции: теоретический (изучение принципов функционирования симуляционных систем, классификация тренажеров, математические основы моделирования), технологический (освоение инструментальных средств разработки симуляторов, языков программирования, сред имитационного моделирования), прикладной (применение готовых симуляционных решений для решения задач ГОЧС, интерпретация результатов моделирования) и исследовательский (участие в разработке и совершенствовании симуляционных технологий, проведение вычислительных экспериментов, верификация моделей).

Рассмотрим подробнее методические рекомендации по обновлению содержания рабочих программ по каждой из указанных дисциплин, дополненные конкретными темами и заданиями.

1. Дисциплина «Администрирование информационных систем» предполагает формирование у обучающихся компетенций в области управления информационными системами и обеспечения их бесперебойного функционирования. Интеграция знаний о симуляционных технологиях в данную дисциплину может осуществляться путем включения тематических разделов, посвященных администрированию симуляционных комплексов, используемых в системе РСЧС.

Рекомендуемые темы для включения:

- Развертывание серверной части симуляционных комплексов (например, симуляторов наводнений или пожаров) на платформах виртуализации.
- Управление учетными записями и правами доступа в многопользовательских симуляционных средах.
- Мониторинг производительности симуляционных систем, работающих в режиме реального времени.
- Обеспечение отказоустойчивости и резервное копирование баз данных сценариев ЧС.

Практические задания: Развертывание учебного симулятора «Лесной пожар» в среде VirtualBox с последующей настройкой сетевого доступа для удаленных клиентов; настройка политик групповой безопасности для разделения ролей «Руководитель учений» и «Стажёр».

2. Дисциплина «Архитектура информационных систем» ориентирована на изучение принципов построения информационных систем различного назначения. Интеграция симуляционной тематики в данную дисциплину может быть реализована через рассмотрение архитектурных решений, применяемых при создании симуляционных комплексов для РСЧС.

Рекомендуемые темы для включения:

- Сравнительный анализ клиент-серверной, микросервисной и распределенной архитектур на примере симуляторов ЧС.
- Особенности построения распределенных симуляционных комплексов (High-Level Architecture / HLA), обеспечивающих взаимодействие различных подразделений (МЧС, МВД, медслужбы) в процессе ликвидации ЧС.
- Требования к масштабируемости и производительности архитектуры симуляторов.

Практические задания: Разработка архитектурной схемы симулятора для отработки действий при землетрясении с выделением модулей (модуль расчета сейсмических волн, модуль оценки разрушений, модуль визуализации на карте, модуль логирования действий оперативного штаба). Обоснование выбора типа архитектуры.

3. Дисциплина «Большие данные» приобретает особую значимость в контексте задач РСЧС и ГО, поскольку эффективное прогнозирование и предупреждение чрезвычайных ситуаций невозможно без анализа огромных массивов разнородных данных (данные метеоспутников, показания датчиков, статистика прошлых ЧС).

Рекомендуемые темы для включения:

- Источники и форматы данных для симуляционного моделирования (спутниковые снимки, данные гидропостов, социальные сети).

- Поточковая обработка данных (Stream Processing) в симуляторах, имитирующих быстроразвивающиеся ЧС (цунами, выброс химических веществ).
- Использование технологий Data Mining и машинного обучения для анализа результатов множества симуляционных прогонов (метод Монте-Карло).

Практические задания: Анализ логов симулятора «Разлив нефти» с помощью инструментов Hadoop/Spark для выявления наиболее критичных факторов, влияющих на скорость распространения пятна. Построение простой прогностической модели на основе данных симуляционных экспериментов.

4. Дисциплина «Геоинформационные технологии в области ГОЧС» является одной из наиболее профильных для интеграции симуляционных технологий.

Геоинформационные системы (ГИС) выступают основой для многих симуляционных комплексов, используемых при моделировании распространения опасных природных и техногенных процессов.

Рекомендуемые темы для включения:

- Интеграция ГИС-платформ (ArcGIS, QGIS) с модулями симуляционного моделирования (например, с модулями распространения загрязнений).

– Использование цифровых моделей рельефа (ЦМР) для создания реалистичных сценариев наводнений и схода лавин.

– Создание динамических карт, отражающих развитие ЧС в симуляторе в реальном времени.

Практические задания: в среде QGIS с использованием плагина для моделирования наводнений (например, подключаемого модуля «Flood» или аналогов) построить зону затопления для заданного уровня подъема воды в реке, используя ЦМР конкретной местности. Сравнить результаты при изменении параметров модели.

5. Дисциплина «Инструментальные средства информационных систем» предоставляет широкие возможности для освоения конкретных программных продуктов и сред разработки, используемых при создании симуляционных комплексов.

Рекомендуемые темы для включения:

- Обзор специализированных библиотек и фреймворков: AnyLogic (имитационное моделирование), Unreal Engine / Unity (визуализация и создание тренажеров виртуальной реальности), библиотеки Python (NumPy, SciPy, SimPy) для научных расчетов.

– Изучение сред имитационного моделирования процессов (GPSS, AnyLogic).

– Инструменты визуализации данных (Tableau, библиотеки Python) для представления результатов симуляции в виде графиков и диаграмм.

Практические задания: Разработка прототипа симулятора эвакуации людей из здания при пожаре на языке Python с использованием библиотеки SimPy. Визуализация зависимости времени эвакуации от количества выходов.

6. Дисциплина «Инфокоммуникационные системы и сети» играет ключевую роль в обеспечении функционирования распределенных симуляционных комплексов, используемых при проведении командно-штабных учений и тренировок.

Рекомендуемые темы для включения:

- Организация сетевого взаимодействия в симуляционных системах на основе стандарта DIS (Distributed Interactive Simulation).

– Обеспечение качества обслуживания (QoS) для трафика симуляций, критичного к задержкам (голосовая связь, телеметрия).

– Применение технологий VPN и MPLS для объединения территориально распределенных симуляционных полигонов.

Практические задания: Настройка эмулятора сети Cisco Packet Tracer для создания виртуального симуляционного полигона, объединяющего три удаленных центра. Обеспечение приоритезации трафика от сервера симуляции над обычным web-трафиком.

7. Дисциплина «Информационные системы и технологии поддержки принятия решения в области ГОЧС» является интегрирующей и наиболее полно отражающей специфику применения информационных технологий в сфере безопасности. Интеграция знаний о симуляционных технологиях в данную дисциплину предполагает рассмотрение симуляционных систем как одного из важнейших инструментов поддержки принятия решений.

Рекомендуемые темы для включения:

- Место симуляционного моделирования в контуре системы поддержки принятия решений (СППР) руководителя ликвидации ЧС.

– Использование симуляторов для прогноза развития обстановки и оценки ресурсов, необходимых для ликвидации ЧС.

– Сценарный анализ («что, если?») и многокритериальная оценка альтернатив на основе результатов симуляции.

Практические задания: Кейс-задание: «Химическое заражение местности». С использованием учебного симулятора (или математической модели в Excel) оценить два варианта реагирования: эвакуация населения из зоны поражения в укрытие на месте. На основе рассчитанных временных и медико-санитарных потерь обосновать оптимальное решение, сформировать доклад для руководителя.

Реализация предлагаемых методических рекомендаций требует соблюдения ряда педагогических условий. Прежде всего, необходимо обеспечить междисциплинарную координацию при проектировании рабочих программ, чтобы избежать дублирования и обеспечить преемственность в формировании компетенций. Целесообразно создание «дорожной карты» симуляционной подготовки, где каждая дисциплина вносит вклад в общую компетенцию: от основ моделирования до разработки и эксплуатации комплексных тренажеров.

Важным условием является также наличие соответствующей материально-технической базы, включающей специализированное программное обеспечение для симуляционного моделирования и возможность доступа к реальным или учебным базам данных о чрезвычайных ситуациях. Требуется также наличие высокопроизводительных вычислительных мощностей для запуска сложных симуляций (возможно, использование облачных ресурсов).

Особого внимания заслуживает разработка фондов оценочных средств, позволяющих диагностировать сформированность у обучающихся компетенций в области применения симуляционных технологий. Целесообразно включение в оценочные средства ситуационных задач, требующих применения знаний о симуляционных технологиях, а также заданий на анализ и интерпретацию результатов симуляционных экспериментов. Критерии оценки должны включать не только правильность технического решения, но и адекватность интерпретации результатов моделирования для реальной обстановки.

Не менее важна готовность профессорско-преподавательского состава. Необходимо повышение квалификации преподавателей в области современных методов имитационного моделирования и работы с конкретными программными продуктами, а также их участие в разработке и адаптации симуляционных сценариев.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Интеграция знаний о современных симуляционных технологиях сферы РСЧС и ГО в рабочие программы дисциплин кафедры информационных систем и технологий является актуальной задачей, обусловленной потребностями цифровой трансформации образования и

необходимостью повышения качества подготовки специалистов для обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Разработанные методические рекомендации учитывают специфику каждой из рассматриваемых дисциплин и предлагают конкретные направления обновления их содержания, включая включение тематических модулей, разработку практико-ориентированных заданий, использование кейс-метода и симуляционного программного обеспечения в учебном процессе. Предложенные уровни интеграции (теоретический, технологический, прикладной, исследовательский) позволяют выстроить логику освоения материала от простого к сложному.

Эффективность реализации предлагаемых рекомендаций зависит от соблюдения педагогических условий: междисциплинарной координации, наличия соответствующего программно-аппаратного обеспечения, разработки адекватных фондов оценочных средств, а также готовности профессорско-преподавательского состава к освоению и применению симуляционных технологий в образовательном процессе. Приведенный пример междисциплинарного практикума демонстрирует потенциал синергии различных дисциплин кафедры для решения комплексных задач профессиональной подготовки.

Литература:

1. Алдошина, М.И. Современные проблемы науки и образования: учебник для вузов / М.И. Алдошина. – Москва: Юрайт, 2026. – 182 с. – ISBN 978-5-534-12038-7. – URL: <https://urait.ru/index.php/bcode/586597> (дата обращения: 13.02.2026)
2. Байкова, Л.А. Актуальные проблемы современного образования: учебник для вузов / Л.А. Байкова, Е.В. Богомолова, Т.В. Еременко. – Москва: Юрайт, 2026. – 178 с. – ISBN 978-5-534-11330-3. – URL: <https://urait.ru/bcode/587185> (дата обращения: 13.02.2026)
3. Блинова, Е.Е. Цифровые технологии в образовании (Digital Technologies in Education): билингвальное учебное пособие / Е.Е. Блинова, А.Г. Евланова; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Южный федеральный университет, 2024. – 173 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=724458> (дата обращения: 26.02.2026)

Педагогика

УДК 376.1

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и журналистики Саидова Январики Мусаибовна
ОАНО ВО «Дагестанский гуманитарный институт» (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Шабанова Джамиля Садулаевна

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

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. Определяются основные возможности, существующие в условиях современного вуза для эффективного применения цифровых технологий (ЦТ) в процессе обучения студентов нелингвистических направлений иностранным языкам. На основе анализа накопленного на сегодняшний день опыта реализации программ высшего образования авторами демонстрируется необходимость широкого использования ЦТ как средства обучения, применимого в том числе на занятиях по дисциплине «Иностранный язык». Далее демонстрируются условия успешной реализации образовательного потенциала ЦТ в ходе её изучения. Исходя из анализа этих условий, делается промежуточный вывод касательно того, развитие каких именно иноязычных компетенций в наибольшей степени требует реализации возможностей инструментов, относимых к данной категории. Кроме того, определяются конкретные технологии и способы их применения, оптимальные в плане развития соответствующих знаний, умений, навыков.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка в вузе, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, цифровые технологии, смешанное обучение, информационно-коммуникационная среда вуза.

Annotation. The main opportunities existing in the modern university conditions for the digital technologies effective in the process of teaching foreign languages to the non-linguistic areas students are determined. Based on the analysis of the accumulated experience in the implementation of higher education programs to date, the authors demonstrate the need for widespread use of digital technologies as a means of teaching, including in classes in the discipline «Foreign language». Next, the conditions for the successful realization of the digital technologies educational potential in the course of its study are demonstrated. Based on the analysis of these conditions, an intermediate conclusion is drawn regarding the development of which foreign-language competencies most require the implementation of the capabilities of tools classified in this category. In addition, specific technologies and methods of their application are determined, which are optimal in terms of developing relevant knowledge, skills, and abilities.

Key words: teaching a foreign language in a university, teaching a foreign language in a non-linguistic university, digital technologies, blended learning, information and communication environment of the university.

Введение. За более, чем три декады истории новой России отечественная система высшего образования прошла множество этапов преобразований. В частности, распространение цифровых технологий (далее – ЦТ) оказало значительное влияние на её развитие.

Сегодня широкое использование ЦТ представляет собой один из ключевых способов формирования образовательной среды большинства вузов. И если 15-20 лет назад создание цифровой среды могли позволить себе преимущественно образовательные организации федерального значения, то сегодня в силу удешевления, упрощения использования и параллельного расширения возможностей соответствующего аппаратного и программного обеспечения такого рода изменения в организации образовательного пространства совершаются и в региональных вузах. Принятие ФГОС третьего поколения [6; 7], а также профессиональных стандартов [4; 5] закрепило соответствующую практику.

Интеграция ЦТ в образовательный процесс современных вузов обусловила повышение внимания исследователей и практикующих педагогов (Ж.А. Абалян [1], Е.Н. Ермишкина [3], В.В. Салий [8]) к их дидактическим возможностям, а равно и путям реализации соответствующего потенциала на всех этапах учебного процесса. Текущая степень разработанности связанных с этим проблем позволяет констатировать: ЦТ должны активно использоваться для поддержания четырёх важных компонентов образовательного процесса. В число этих компонентов входят:

- участие студентов в реализации интерактивных форм учебной деятельности;
- взаимодействие в ходе групповой работы;

– обратная связь с преподавателями.

Таким образом, широкое применение ЦТ в настоящий момент является неотъемлемой частью каждого учебного занятия. При этом выбор конкретных технологий при всём существующем на сегодняшний день многообразии зачастую ограничен. В этой связи наиболее существенными факторами являются упомянутые Н.Н. Дробышевой [2] ресурсы, имеющиеся в распоряжении ОО и участников образовательного процесса, а также специфика преподаваемых дисциплин. В рамках данной статьи мы сосредоточимся на возможностях для эффективного использования ЦТ при обучении студентов нелингвистических направлений подготовки дисциплине «Иностранный язык» (ИЯ).

Изложение основного материала статьи. Одним из эффективных путей реализации педагогического потенциала ЦТ при обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку является реализация смешанного подхода к обучению. Современными педагогами (Н.Н. Дробышева [2], В.В. Салий, С.М. Гузиева [8]) данный термин, как правило, интерпретируется следующим образом: понимается учебный курс, сочетающий личное общение (например, устную практику иноязычной речи) в аудитории с применением ЦТ. При этом его успешная реализация предполагает, что обучающиеся также будут использовать информационные технологии вне учебных аудиторий для быстрого и эффективного усвоения материала.

В силу подобной сущностной характеристики одним из оптимальных способов внедрения смешанного обучения представляется создание и использование информационно-коммуникационной предметной среды. Среда эта, указывает Ж.А. Абалян [1], представляет собой условия, оптимальные с точки зрения организации продуктивного взаимодействия между обучающимися, преподавателями и цифровыми средствами. Благодаря такой своей характеристике она способствует формированию познавательной активности учащихся. Результаты анализа специальной литературы (Ж.А. Абалян [1], Е.Н. Ермишкина [3], В.В. Салий, С.М. Гузиева [8]) позволило нам выделить основные аспекты функционирования информационно-коммуникационной среды. Они включают:

– взаимодействие главных действующих лиц образовательного процесса (студент, преподаватель) с информационными ресурсами;

– широкое использование ими интерактивных образовательных технологий;

– взаимодействие с экранными версиями объектов и структур изучаемой в данный момент области ИЯ.

В ходе реализации соответствующей деятельности достижимой представляется оптимизация освоения студентами неязыковых специальностей пяти аспектов иностранного языка. К ним мы можем отнести лексику и грамматику, аудирование, чтение, письмо и говорение.

Так, обучение лексике и грамматике известно среди исследователей и практиков высшего образования (Ж.А. Абалян [1], Е.Н. Ермишкина [3], В.В. Салий, С.М. Гузиева [8]) своей сложностью. При её освоении студенты-нелингвисты зачастую сталкиваются с необходимостью не только запоминания обширного словарного запаса, но и неоднократных встреч с разнообразными его компонентами в контексте учебного занятия ещё до того, как они смогут уверенно пользоваться соответствующими лексическими единицами. Помимо отдельных слов, им также необходимо овладеть множеством словосочетаний выражений и устойчивых конструкций.

В данном случае широкое применение ЦТ может значительно улучшить процесс запоминания лексических единиц, правил их употребления, произношения и написания. В этом качестве могут быть использованы тестовые задания, словесные головоломки, кроссворды, выполняемые на различных обучающих платформах (Moodle, iSpring Learn, GetCourse). В процессе освоения данного сегмента изучаемого языка также могут быть задействованы сайты разноплановой направленности. Работа на таких ресурсах предоставит студентам возможности для знакомства с примерами использования лексического и грамматического материала в реальной жизни, что позволит им в последствии более эффективно выполнять онлайн задания.

Далее, говоря об обучении аудированию с помощью ЦТ, следует, прежде всего, отметить, что сам принцип применения существенной их части для решения соответствующей задачи не нов. Учёные (Е.Н. Ермишкина [3], В.В. Салий, С.М. Гузиева [8]) отмечают, что уже в доцифровую эпоху для аудирования на занятиях по ИЯ широко использовались аудиозаписи, представленные сначала на восковых валиках и граммофонных пластинках, потом – на аудиокассетах и CD. С другой стороны, после распространения сетевых технологий их применение подкастами не ограничивается.

Конечно, не подлежит сомнению тот факт, что многочисленные аутентичные видео и подкасты, размещённые на платформах VK, Rutube, Ok.ru, представляют собой ценные источники для развития у студентов неязыковых вузов навыков аудирования. Но в рамках данной статьи необходимо упомянуть и о дидактических возможностях социальных сетей, мессенджеров. Они также могут быть использованы для самостоятельного практического обучения аудированию, в т.ч. походу непосредственной реализации дистанционного общения с носителями языка.

Переходя к разговору о формировании у обучающихся умений и навыков чтения на изучаемом языке с использованием ЦТ, отметим, что понимание представленных на нём текстов представляет собой сложный в структурном отношении процесс. В условиях же информационного общества с его гигантскими объёмами данных, существенная часть которых представлена в текстовом формате, важность соответствующих компетенций существенно возрастает. Более того, изменив способы доступа к информации, современные технологии повлияли на сам характер текстов, требуя для полноценного знакомства с ними развития ряда новых компетенций. К ним относятся:

– умение работать с электронными текстами;

– способность использовать гиперссылки.

Благо, появление интернета и рост его популярности современные авторы (Н.Н. Дробышева [2], Е.Н. Ермишкина [3], В.В. Салий, С.М. Гузиева [8]) связывают также с повышением доступности инновационных подходов к обучению студентов чтению на иностранном языке. Современные сетевые технологии позволяют в процессе занятий по ИЯ с успехом реализовывать разнообразные стратегии работы с теми или иными форматами текстов, от электронной почты до микроблогов, от понимания условий поставленных задач до эффективных поисков значения иноязычных лексических единиц в электронных словарях. Новые жанры текстов и их сочетания с изображениями, аудио и видеофрагментами способствуют развитию у обучающихся новых лингвистических умений, становлению предусмотренной ФГОС способности к реализации деловой коммуникации не только в устной, но и в письменной формах на иностранном языке [6].

Таким образом, в современном вузовском образовании при обучении чтению на ИЯ акцент во многом смещается на развитие у студентов нелингвистических профилей специфических умений, необходимых для работы с цифровыми форматами текстов. И в этой связи мы должны отметить факт преобладания цифровых средств. Дело в том, что глобальная цифровизация постепенно приучает даже самых юных пользователей к применению именно цифровых средств получения любой информации, в том числе и текстовой. Соответственно, относимые к данной категории средства должны использоваться и при обучении основам работы с тем её сегментом, что представлен на иностранном языке.

Ключевую роль в процессе развития описанных выше навыков играют преподаватели. Они реализуют шесть главных функций (Табл. 1).

Функции педагогического работника при обучении студентов, осваивающих лингвистические специальности в современных вузах, чтению иноязычных текстов

Функция	Основные аспекты реализации
Организатор	Определяет цели чтения (просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее)
	Подбирает аутентичные тексты в соответствии со спецификой осваиваемой студентами специальности (статьи в рецензируемых научных изданиях, патенты, инструкции, деловая переписка, нормативно-правовые акты, сообщения новостных агентств, блогерские записи)
	Разрабатывает электронное учебно-методическое обеспечение: упражнения и задания для электронных платформ, схемы анализа текста, глоссарии
Наставник	Формирует у студентов представления о различиях между видами чтения и стратегиями работы с текстом
	Обучает приёмам анализа словообразования, работе со справочными ресурсами
	Демонстрирует алгоритмы перевода ключевых фрагментов как средство проверки понимания
	Организует кейсы и проблемные задания
Мотиватор и популяризатор профессионального чтения	Демонстрирует связь иноязычного текста со спецификой будущей профессиональной деятельности обучающихся
	Стимулирует самостоятельный поиск студентами материалов в Интернете и локальной сети вуза
	Создаёт ситуации успеха
Диагностик и корректировщик	Выявляет типичные трудности учащихся, связанные с освоением предлагаемого иноязычного материала
	Адаптирует учебную информацию под реальный уровень группы (курса, подгруппы)
	Поддерживает обратную связь по допускаемым студентами ошибкам
	Отслеживает динамику формирования иноязычных компетенций
Фасилитатор	Учит планировать чтение
	Знакомит с функционалом современных цифровых инструментов
Культурный посредник	Раскрывает социокультурный контекст используемых текстов
	Формирует предусмотренную Стандартом [6] межкультурную компетенцию через анализ со студентами различий в подаче информации

Далее, навык письма на иностранном языке становится одним из наиболее сложных и актуальных аспектов в контексте роста популярности сетевых форм взаимодействия. Такие инструменты, как блоги и социальные сети, активно привлекают внимание обучающихся к реализации письменного общения. На сегодняшний день одним из наиболее эффективных цифровых инструментов для его формирования являются редактируемые тематические веб-ресурсы. Их функционал способствует формальному обмену информацией на определённые темы. Формировать умение применять соответствующий навык в неформальной обстановке позволяют блоги, форумы и чаты.

В данной связи также следует сказать о необходимости, во-первых, сохранения практики проведения со студентами письменных работ по ИЯ, а во-вторых – их сбора в электронные портфолио. В таких портфолио могут быть представлены работы, выполненные в рамках научно-популярной деятельности, конкурсов по переводу с иностранного языка технических и художественных текстов, а также эссе на иностранном языке по заданным темам.

Далее, помимо стандартных навыков письма, современные обучающиеся также нуждаются в формировании упоминаемой Стандартом способности к осуществлению поиска, критического анализа и синтеза информации, применения системного подхода для решения профессиональных задач [7]. Соответственно, при работе с текстами, представленными преимущественно в цифровых форматах, студенты лингвистических направлений должны быть ознакомлены рядом их важных черт, оказывающих влияние на восприятие (Табл. 2).

Таблица 2

Характеристики цифровых текстов, влияющие на их восприятие

Наименование	Влияние на восприятие
Мультимодальность	Позволяет сочетать текст с графической и аудиовизуальной информацией
Написание в различных цифровых контекстах	Предоставляет возможности для использования по ходу обучения иноязычному письму SMS или сообщений в популярных мессенджерах, а также оформление электронного текста с применением различных шрифтов и других особенностей дизайна

Переходя к разговору об обучении студентов-лингвистов говорению на иностранном языке с использованием ЦТ, отметим, что на протяжении продолжительного периода компьютеры и другие электронные устройства ассоциировались преимущественно с доступом к текстовой информации. Однако, указывает Е.Н. Ермишкина [3], с середины 2000-х гг. наступил этап развития интернета, известный как Web 2.0 (динамичный веб, социальный веб). С вхождением в него человечества акцент в сетевом взаимодействии оказался смещён на интерактивность и социальное взаимодействие. Таким образом, преподаватели ИЯ с одной стороны, учащиеся неязыковых вузов – с другой получили более широкий доступ к интернету как средству обучения и языкового развития. В частности, инструменты Web 2.0 представляют собой весьма эффективные технологии, способствующие улучшению у обучающихся компетенций, необходимых для грамотной устной речи.

Так, запись разговоров, в т.ч. иноязычных стала чрезвычайно простой задачей, благодаря наличию в большинстве смартфонов и других мобильных устройств встроенных диктофонов, а также многочисленным бесплатным веб-инструментам. Они могут стать весьма удобным тренировочным дополнением в усвоении студентами рассматриваемого навыка.

В данной связи отдельно стоит сказать о правильности произношения и необходимости обучения ей. К сожалению, данный аспект формирования иноязычных компетенций на лингвистических направлениях подготовки в ряде случаев упускается из вида в силу ограниченности временных ресурсов. А. Между тем, повышенное внимание к формированию данного качества будущего специалиста (бакалавра, магистра) может способствовать развитию таких упоминаемых

Стандартом компетенций как УК-4 (способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке) и УК-5. (способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах) [6].

При этом в последнее время фиксируется факт распространения множества сервисов и веб-источников, созданных для поддержки преподавателей и учащихся в деле совершенствования навыков произношения. Представлены они в следующих формах:

- фонематические диаграммы;
- говорящие словари;
- веб-сайты, содержащие материалы для обучения произношению.

Использование данных типов интернет-ресурсов позволит формировать у обучаемых как общие фонетические знания, так и навыки детального анализа наиболее распространённых ошибок в произношении, а равно и специфических моментов, – постановки ударений и связности речи.

Выводы. Завершая рассмотрение существующих в пространстве современного лингвистического вуза возможностей для эффективного применения цифровых технологий (ЦТ) по ходу обучения иностранному языку (ИЯ) его студентов, мы можем видеть, что сегодня широкое использование ЦТ представляет собой важное условие успешной реализации образовательной деятельности. Дисциплина «Иностранный язык» исключения не составляет. Вне зависимости от выбора конкретных ЦТ эффективное их использование возможно лишь на системной основе. Создание такой основы означает организацию в пространстве лингвистического вуза смешанного обучения ИЯ.

Далее в ходе исследования мы выяснили, что одним из лучших способов внедрения такого обучения является создание и использование информационно-коммуникационной предметной среды, которая, по сути, представляет собой условия, оптимальные с точки зрения организации продуктивного взаимодействия между обучающимися, преподавателями и ЦТ. В ходе её построения и последующей реализации дидактических возможностей достижимой представляется оптимизация освоения студентами, обучающимися по лингвистическим направлениям, пяти аспектов иностранного языка. В число этих аспектов входят лексика и грамматика, аудирование, чтение, письмо, говорение.

Речь при этом идёт именно о систематизации применяемых ЦТ, их интеграции в информационно-коммуникационную предметную среду вуза. Соответствующие технологии сегодня хорошо известны большинству представителей студенческой молодёжи, в т.ч. как средства обучения. Важно упорядочить и придать корректное направление процессу их использования.

Литература:

1. Абалян, Ж.А. Некоторые методические аспекты работы с профессионально ориентированным текстом в процессе изучения иностранного языка в вузе / Ж.А. Абалян // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 8-10
2. Дробышева, Н.Н. К вопросу о развитии профессиональных качеств у студентов вуза на занятиях по иностранному языку в условиях цифровизации образования / Н.Н. Дробышева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 211-212
3. Ермишкина, Е.Н. Использование цифровых технологий в образовательном процессе военного командного вуза в рамках курса «Иностранный язык» / Е.Н. Ермишкина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 7. – С. 74-79
4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 02.02.2026)
5. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 № 38575) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (дата обращения: 02.02.2026)
6. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50362) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/ (дата обращения: 01.02.2026)
7. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50361) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293566/ (дата обращения: 03.02.2026)
8. Салий, В.В. Цифровые платформы: тенденции и перспективы применения в вузе при изучении программирования и иностранных языков / В.В. Салий, С.М. Гузиева // Естественно-гуманитарные исследования. – 2024. – № 5(55). – С. 310-314

Педагогика

УДК 376.1

**кандидат политических наук, подполковник полиции,
старший преподаватель кафедры уголовного
процесса и криминалистики Седых Татьяна Викторовна**
Ставропольский филиал ФГКОУ ВО «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ставрополь)

СПЕЦИФИКА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СТАРШИХ ДОЗНАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Дистанционная форма организации процесса повышения квалификации рассматривается автором как наиболее результативная при совершенствовании компетенций старших дознавателей. В начале статьи доказывается значимость интенсификации процесса обучения сотрудников органов внутренних дел (ОВД) на всех уровнях, а также важная роль в этом процессе дистанционного обучения. Далее демонстрируются возможности применимых при этом педагогических технологий в ходе переподготовки и повышения квалификации специалистов, занятых в соответствующем ведомстве. Приводятся примеры таких технологий и особенности их использования в ведомственных образовательных организациях, в т.ч. при повышении квалификации дознавателей. Конкретные особенности процесса их эффективного

использования рассматриваются на примере реализации соответствующей программы в Ставропольском филиале ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации».

Ключевые слова: дополнительное профессиональное обучение, подготовка сотрудников органов внутренних дел, дистанционные образовательные технологии, лекционные занятия, практические занятия.

Annotation. The remote form of organizing the professional development process is considered by the author as the most effective in improving the competencies of senior interrogators. At the beginning of the article, the importance of intensifying the process of training employees of Internal Affairs Ministry at all levels is proved, as well as the important role of distance learning in this process. Further, the possibilities of applicable pedagogical technologies in the course of retraining and advanced training of specialists employed in the relevant department are demonstrated. Examples of such technologies and the specifics of their use in departmental educational organizations, including in the training of interrogators, are given. The specific features of the process of their effective use are considered by the example of the implementation of the corresponding program in the Stavropol branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Key words: additional professional training, training of law enforcement officers, distance learning technologies, lectures, practical exercises.

Введение. Являясь ключевым субъектом и получателем услуг, предоставляемых органами внутренних дел (далее – ОВД), российское общество совершенно справедливо рассчитывает на их высокопрофессиональный уровень. Не вызывает при этом сомнений, что результативность правоохранительной деятельности коррелирует с уровнем подготовленности сотрудников. В данной связи руководства страны и ведомства уделяют особое внимание вопросам профессионального обучения сотрудников и повышения их квалификации.

В то же время дистанционный формат реализации педагогического процесса приобретает особую актуальность. В последние годы он широко внедряется многими организациями. Отметим при этом, что данная модель осуществления учебной и воспитательной работы практиковалась и ранее: в доцифровую эпоху – посредством почтовой пересылки информации на бумажных носителях, аудиокассетах и др., позднее – с использованием e-mail и других информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). Но во всех подобных случаях дистанционный формат обучения выступал по преимуществу как дополнение к традиционному. Ситуация изменилась под влиянием эпидемиологической обстановки в 2020 - 2021 гг., а с февраля 2022 г. – реалий специальной военной операции.

В этот период рассматриваемая модель обучения из дополнительной превратилась в одну из основных, часто – единственную доступную и безопасную в плане формирования у сотрудников ОВД необходимых компетенций. Вместе с тем опыт её использования (А.А. Карданов [3], Е.В. Пестова, С.В. Калашникова [5], Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев [7]) позволяет констатировать возможность снижения социальных и экономических издержек на реализацию программ подготовки и переподготовки. По этой причине вопросам внедрения дистанционного инструментария в деятельность ведомственных образовательных организаций, его роли в повышении эффективности предоставляемых услуг посвящены труды таких авторов, как Е.С. Губченко [1], Т.Х. Джантеева [2], Д.Ф. Минзянова [4], В.М. Смирнов, А.И. Высотский [6] и др.

Вместе с тем анализ научной литературы позволяет говорить о недостаточно полном раскрытии вопросов, касающихся непосредственно процесса организации дистанционного обучения сотрудников ОВД. Попытка ликвидации соответствующего дефицита на примере развития компетенций старших дознавателей в Ставропольском филиале ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» предпринята в данной статье.

Изложение основного материала статьи. Практикуемая сегодня модель совершенствования компетенций личного состава подразделений, входящих в структуру МВД, нацелена на формирование по завершении обучения системы конкретных компетенций. Другими словами, в настоящее время фиксируется факт перехода от классической модели (получение знаний) к синергетической, в свою очередь подразумевающей направленность на широкое практическое применение слушателями сформированных у них компетенций.

Приведённое выше положение предоставляет нам возможность осмыслить сущность и вектор современной образовательной модели, ведущую роль в которой играет практическая значимость образовательного процесса, являющаяся необходимым аспектом компетентностного подхода. Изученная научно-методическая литература по данной теме (А.А. Карданов [3], Е.В. Пестова, С.В. Калашникова [5], Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев [7]) позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время ведомственное дистанционное обучение представляет собой одну из форм оптимального, перманентного и качественного применения современных дидактических средств (не исключая относящихся к категории ИКТ) для эффективного повышения квалификации и переподготовки сотрудников ОВД.

Соответствующие программы наиболее часто получают дистанционную реализацию в ведомственных ОО. Опыт их применения, отражённый в ряде публикаций (Т.Х. Джантеев [2], А.А. Карданов [3]) позволяет говорить о том, что наиболее распространёнными в данном случае являются четыре технологии (Табл. 1).

Таблица 1

**Технологии дистанционного обучения, наиболее широко распространённые в системе
повышения квалификации и переподготовки сотрудников ОВД**

Технология	Особенности реализации
Кейсовая	Сформированные учебно-методические материалы направляются обучающимся, работающим с ними по методу автодидактики (самообучения) с последующим контролем и срезом знаний
Сетевая	Взаимодействие между участниками образовательного процесса осуществляется посредством сети Интернет, системы видеоконференцсвязи МВД России (СВКС-М) или другой выделенной ведомственной связи
Смешанная (кейсово-сетевая)	Процесс её использования сочетает черты, характерные для двух первых технологий
Видеотехнология	Применяется для трансляции обучающимся мультимедийных видеороликов, графических схем, проведения виртуальных лекций и практических занятий, реализации различных форм текущего, промежуточного и итогового контроля

Далее, согласно позиции большинства современных педагогов (Е.С. Губченко [1], Д.Ф. Минзянова [4], В.М. Смирнов, А.И. Высотский [6], Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев [7]), важным для раскрытия темы исследования представляется сам процесс организации и применения дидактических средств, относящихся к сегменту дистанционных. Рассмотрим его на примере Ставропольского филиала ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской

Федерации».

На базе данной образовательной организации реализуется дистанционное обучение сотрудников МВД по дополнительной профессиональной программе «Повышение квалификации старших дознавателей (дознавателей) подразделений дознания территориальных органов МВД России». Для лиц, обучающихся в соответствии с указанной выше программой, сформирована входящая в Систему технологий дистанционного образования база данных. В этой базе определяются особенности организации самостоятельной подготовки, текущих и индивидуальных консультаций. Кроме того, филиал обеспечивает эффективную работу информационно-образовательной среды, которая интегрирует цифровые образовательные ресурсы, а также телекоммуникационные технологии. Комплексная реализация их возможностей позволяет слушателям осваивать программу повышения квалификации вне зависимости от времени и места пребывания. Таким образом обеспечивается реализация перечисленных в Таблице 1 технологий.

При этом каждое занятие лекционного типа предусматривает необходимость для слушателей отвечать на контрольные вопросы после изучения отдельного блока. Только правильный ответ на них позволит обучающемуся переходить к освоению следующего. Соответствующая деятельность осуществляется при широком использовании дистанционных технологий, которые Т.Х. Джантеев [2] и А.А. Карданов [3] идентифицируют как кейсовую, сетевую и смешанную.

Например, в ходе освоения теоретической части Темы 2.1, озаглавленной «Проблемы квалификации отдельных преступлений против личности» такими блоками являются:

- «Понятие, признаки и виды преступлений против здоровья»;
- «Понятие и виды вреда здоровью, их влияние на квалификацию».

По завершении первого блока требуется дать ответ на следующие вопросы: «Сформулируйте понятие, признаки и виды преступлений против здоровья»; «Что такое вред здоровью? Назовите основные его виды». В конце второго слушателю предлагаются контрольные вопросы: «Расскажите о квалификации умышленного причинения средней тяжести вреда здоровью»; «Что такое истязание? Какие Вы знаете его виды?»; «В чём разница между понятиями «истязание» и «побои»?».

Кейсовая, сетевая и смешанная технологии также реализуются в ходе занятий семинарского типа. Занятия эти организованы в тестовой форме. Так, по ходу освоения Темы 1.1. «Правовое положение дознавателя, начальника подразделения дознания, начальника органа дознания» к выполнению обучающимися предлагаются задания:

3. Срок проверки сообщения о преступлении, при необходимости производства документальных проверок, ревизий, исследований документов, предметов, трупов, может быть продлён:

- а) до 10 суток;
- б) до 20 суток;
- в) до 30 суток;
- г) до 40 суток.

4. Оперативно-розыскная деятельность, в соответствии со ст. 1 ФЗ об ОРД, осуществляется:

- а) только негласно;
- б) только гласно;
- в) конфиденциально;
- г) гласно и негласно.

Далее, при изучении уже упоминавшейся Темы 2.1 слушателям во время семинаров необходимо выполнить следующие тестовые задания:

1. Какие из признаков, перечисленных ниже, могут быть названы характерными применительно к такому противоправному деянию, как причинение лёгкого вреда здоровью?

- а) кратковременное расстройство здоровья;
- б) незначительная стойкая утрата общей трудоспособности;
- в) систематическое причинение физических или психических страданий;
- г) угроза причинением тяжкого вреда здоровью.

2. Выберите из предложенных признаков тот, что присущ ст. 117 УК РФ «Истязание» и при этом позволяет разграничивать данный состав преступления от ст. ст. 115 «Умышленное причинение лёгкого вреда здоровью», и ст. 116 УК РФ «Побои»:

- а) отсутствие последствий, указанных в ст.ст. 111, 112 УК РФ;
- б) причинение физической боли;
- в) причинение психических страданий;
- г) систематичность нанесения побоев либо иных насильственных действий.

3. Характерными признаками вреда здоровью средней тяжести являются:

- а) отсутствие опасности для жизни человека;
- б) отсутствие последствий, указанных в ст. 111 УК РФ;
- в) кратковременное расстройство здоровья;
- г) значительная стойкая утрата общей трудоспособности менее чем на одну треть;
- д) доведение лица до покушения на самоубийство.

Выходной контроль по результатам освоения курса проходит онлайн в форме экзамена. При этом каждый билет включает два теоретических вопроса и одну практическую и задачу. На экзамене обеспечивается онлайн присутствие комиссии из двух преподавателей университета и одного опытного практикующего сотрудника. Соответствующая деятельность реализуется с применением упоминаемой А.А. Кардановым [3] видеотехнологии.

Алгоритм проведения соответствующего оценочного мероприятия имеет следующий вид:

1. Создание отдельной видеоконференцсвязи для каждой учебной группы.
2. Подключение относящихся к ним слушателей. Проверка ими работоспособности микрофонов, динамиков (наушников), организации рабочего места, внешнего вида.
3. Объявление членами аттестационной комиссии количества рядов билетов и количества билетов в ряду.
4. Включение видеозаписи конференции.
5. Объявление начала экзамена, порядка его проведения. Определение готовности слушателей по состоянию здоровья к его сдаче.

6. Раскладка билетов. Подключение первых шести слушателей по списку группы. Проверка рабочего места слушателя на предмет отсутствия посторонних людей, предметов, информационно-справочных материалов. Допускается наличие на рабочем месте чистых листов бумаги, промаркированных подписью обучающегося, двух авторучек.

7. Представление слушателя («Добрый день, слушатель ФИО на сдачу экзамена прибыл»).

8. Комиссия идентифицирует личность вышедшего на экзамен слушателя по представленному служебному удостоверению, слушатель демонстрирует чистые листы.

9. Комиссия объявляет слушателю возможность выбрать билет из представленных на столе. После выбора билета в желаемом ряду комиссия показывает билет и сообщает его номер. Слушатель подтверждает выпавший номер.

10. Комиссия отправляет билет в общий чат видеоконференции. Слушатель докладывает о готовности и приступает к подготовке. При этом он самостоятельно отключает микрофон.

11. Билет удаляется, остальные билеты в ряду сдвигаются на один влево. Время на подготовку ответа обучающемуся отводится 30 мин., на ответ – не более 20 мин.

12. Слушатель сообщает комиссии об окончании подготовки. Для выбора билета приглашается следующий слушатель.

13. Комиссия выслушивает устный ответ слушателя, не перебивая его, после чего слушатель громко и четко сообщает «Доклад окончен». Об окончании ответа следует сообщать по каждому вопросу («По первому вопросу доклад окончен, разрешите перейти ко второму вопросу», «По второму вопросу доклад окончен, разрешите перейти к ответу по задаче», «Ответ по задаче окончен, разрешите выйти из конференции и приступить к прикреплению билета в виде файла к папке «Ответы по билетам»). Комиссия после завершения каждого ответа может задавать вопросы слушателю. После ответа слушателя комиссия объявляет оценку.

14. После отключения от конференции слушатель в течении 15 мин. прикрепляет билет в виде файла к папке «Ответы по билетам».

Выводы. Таким образом, сегодня ведомственное дистанционное обучение представляет собой одну из наиболее оптимальных форм использования дидактических средств, относимых к категории дистанционных, для эффективного повышения квалификации и переподготовки сотрудников ОВД. Соответствующие программы наиболее часто получают дистанционную реализацию в ведомственных ОО.

Накопленный на данный момент позитивный опыт их использования даёт нам возможность говорить о том, что наиболее распространёнными в данном случае являются четыре дистанционных технологии. К ним относятся кейсовая, сетевая, смешанная и видеотехнология. Преимущества соответствующих дидактических средств получают широкую реализацию по ходу повышения квалификации дознавателей в Ставропольском филиале Краснодарского университета МВД РФ.

Литература:

1. Губченко, Е.С. Сущность и особенности профессиональной подготовки будущих сотрудников МВД России в условиях современной социокультурной ситуации / Е.С. Губченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77(2). – С. 134-136

2. Джантеев, Т.Х. Дополнительное профессиональное образование в форме повышения квалификации в образовательных организациях системы МВД России дистанционно / Т.Х. Джантеев // Академическая мысль. – 2024. – № 4(29). – С. 63-67

3. Карданов, А.А. Цифровизация физической подготовки в образовательных организациях МВД России / А.А. Карданов // Проблемы в российском законодательстве. Юридический журнал. – 2023. – Т. 16. – № 4. – С. 135-139

4. Минзянова, Д.Ф. Соблюдение режима секретности при онлайн обучении в образовательных организациях системы МВД России / Д.Ф. Минзянова // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. – С. 109-116

5. Пестова, Е.В. Потенциал искусственного интеллекта как средства изменения образовательных методов и качества обучения иностранному языку в вузах МВД России / Е.В. Пестова, С.В. Калашникова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 132-134

6. Смирнов, В.М. Влияние цифровизации на взаимодействие преподавателей и курсантов в Московском университете МВД России имени В.Я. Кикотя / В.М. Смирнов, А.И. Высотский // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2025. – № 2. – С. 142-144

7. Федулов, Б.А. Особенности самостоятельной работы курсантов в образовательных организациях МВД России по специальным дисциплинам / Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 396-399

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Семенов Курман Борисович
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и комплексной психолого-педагогической реабилитации Семенова Аминат Сагитовна
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин Мархиева Мадина Висангереевна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ЛИЦ ТРЕТЬЕГО ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена андрагогическим основам формирования цифровой компетентности у людей среднего возраста (55-70 лет). Раскрыты ресурсные особенности лиц третьего зрелого возраста, показаны потенциальные возможности в освоении цифровой компетентности. Выделено понятие – цифровой разрыв, то есть, когда люди третьего возраста из-за действия исторических и социальных причин оказываются изолированными от цифровых технологий, показана необходимость устранения этих причин являющейся социальной задачей. В статье описана технология создания андрагогической модели становления цифровой компетентности у людей среднего возраста. Предложены критерии диагностики (мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный, деятельностно-практический, рефлексивно-оценочный компоненты). Выявлено, что андрагогический подход является эффективным способом формирования цифровой компетентности, так как он учитывает потребности и специфику обучения людей третьего возраста.

Ключевые слова: воспитание, обучение, формирование, мотивация, технологии, андрагогика, цифровая компетентность, зрелый возраст.

Annotation. The article is devoted to the andragogic foundations of the formation of digital competence in middle-aged people (55-70 years old). Resource features of persons of the third mature age are disclosed, potential opportunities in mastering digital competence are shown. The concept of a digital gap has been highlighted, that is, when people of the third age, due to the action of

historical and social reasons, are isolated from digital technologies, the need to eliminate these reasons, which is a social task, is shown. The article describes the technology for creating an andragogic model for the formation of digital competence in middle-aged people. Diagnostic criteria are proposed (motivational-value, cognitive-operational, activity-practical, reflexive-assessment components). It was revealed that the andragogic approach is an effective way to form digital competence, as it takes into account the needs and specifics of training people of the third age.

Key words: education, training, formation, motivation, technology, andragogy, digital competence, mature age.

Введение. Современный этап становления социума объясняется двумя макросоциальными трендами, которые определяют вызовы и способы формирования для всех общественных и возрастных групп. С одной стороны, можно назвать это глобальным демографическим старением общества. С помощью достижений медицины и улучшения качества жизни понятие «пожилой возраст» существенно изменилось. Люди среднего возраста (55-70 лет) представляют собой, общественно активную и потенциально растущую ресурсную часть социума. Это поколение, которое обладает огромным профессиональным жизненным опытом, жизненной мудростью и выраженной надобностью оставаться полноценными участниками общественных и культурно-экономических процессов.

Совместно с этим происходит стремительная цифровизация всех сфер жизнедеятельности. Цифровые технологии больше не являются инструментом, которым пользуется исключительно молодежь и работники айти сферы. Они стали важной частью повседневной инфраструктуры. То, как люди получают государственные и муниципальные услуги также то, как осуществляются финансовые операции, общение с близкими людьми, получение доступа к информации – все это в наше время является возможным благодаря развитию цифровой сферы. На стыке данных глобальных проблем появляется сильное, значимое для общества противоречие. Происходит такое явление как цифровой разрыв, когда люди третьего возраста из-за действия исторических и социальных причин (нехватка опыта в период активной трудовой деятельности, быстрое изменение технологий) оказываются изолированными (эксклудированными) из мира цифровых технологий. Эта изоляция имеет не только технический, но и обширный общественный характер. Из-за низкой степени цифрового образования появляется социальная изоляция, доступ к жизненно важным услугам становится ограниченным, возможности для коммуникации также минимизируются и происходит возникновение, многих других проблем которые ухудшают качество жизни и ощущение радости от нее становится меньше.

Изложение основного материала статьи. Общепринятые способы обучения компьютерной грамотности, которые обычно формируются с помощью педагогических средств, перенесенных из системы образования детей и молодежи, оказываются не особо эффективными для людей среднего возраста. Они не принимают во внимание различные психологические и физиологические особенности (изменение когнитивных функций, изменение скорости обработки информации и оперативной памяти), особую мотивационную систему взрослого человека, для которого крайне важным является не абстрактное «знание» а практическое решение определенных жизненных проблем («научусь тому, что мне необходимо именно здесь и сейчас, в данный момент времени»), а также богатый жизненный опыт, который должен являться не барьером в процессе обучения, а крепкой опорой. Решение данного противоречия возможно тогда, когда мы обращаемся к принципам андрагогики – науки об обучении взрослых, теоретической основой которой являются работы ученых.

Андрогогический подход отличается от педагогического тем, что объясняет то, что взрослый человек – это активный участник процесса образования, самостоятельный и мобильный, который наделен огромным жизненным опытом являющимся очень полезным и необходимым для процесса получения знаний. Мотивация людей возраста 55-70 лет обусловлена внутренней потребностью и необходимостью разобраться со своими действительными жизненными трудностями.

Таким образом, актуальность нашего исследования объясняется сильной общественной необходимостью в цифровой интеграции людей третьего возраста и недостаточной проработанностью практических средств обучения, которые бы опирались на научно обоснованные подходы андрагогики, которые учитывают их уникальные потребности и особенности. Целью данного исследования является теоретическое объяснение и рассмотрение андрагогической модели становления цифровой компетентности у людей среднего возраста. Для достижения поставленной цели необходимо разрешить следующие задачи: выявить и описать основные социальные, психологические и когнитивные особенности людей среднего возраста, которые имеют большую значимость для процесса получения знаний; раскрыть значение и многогранную составляющую термина «цифровая компетентность» применительно к изучаемой аудитории, выходя за пределы узкого технистского подхода, изучить и проанализировать принципы андрагогики как методологической составляющей для создания такого образовательного процесса для взрослых который будет успешно функционировать; опираясь на проведенный анализ создать структурно-функциональную методику становления цифровой компетентности, включающую андрагогические принципы и ориентированность на специфические потребности людей среднего пожилого возраста.

Следующим этапом необходимо обратить внимание на теоретический обзор, рассмотреть особенности аудитории 55-70 лет и основу цифровой компетентности. Так, для того чтобы разобраться с проблемой рассмотрим социально-психологический портрет лиц третьего возраста как участников процесса образования. Люди зрелого возраста, которые относятся к категории «молодых пожилых» представляют собой необычную часть общества в системе постоянного получения знаний. Их отношение к процессу обучения сильно отличается от отношения более молодых поколений, что объясняется общностью социальных и психофизиологических элементов [1; 2]. Понимание данных специфик не просто желательно, оно необходимо потому что именно понимание того, как функционирует данная система помогает в формировании эффективных программ обучения. Когнитивная составляющая этой социальной группы объясняется гетерохронностью развития, то есть непостоянностью изменения разнообразных психических средств. С одной стороны, можно заметить небольшое уменьшение темпа психических процессов: возможно снижение скорости понимания нового вида информации, замедление оперативных реакций, появление трудностей с мгновенным переключением внимания между несколькими делами (многозадачность). Зачастую это взаимосвязано с естественными изменениями нейродинамики мозга человека, которые происходят с возрастом. Но, несмотря на распространенность стереотипов эти изменения не доказывают снижение интеллектуального потенциала в целом [3; 5]. Кристаллизовавшийся интеллект, который основан на полученном за всю жизнь опыте, знаниях, способности рассуждать не только не снижается, но и очень часто бывает так что он начинает укрепляться. Именно это является основным ресурсом для человеческого образования. Усвоение информации взрослым человеком происходит не благодаря механическому запоминанию, а с помощью процесса интеграции новой информации с когнитивными методами, путем ассоциаций и сравнений с уже ранее известными способами. Это показывает то, что происходит увеличение требовательности к пониманию и умению применять знания на практике [6; 9]. Мотивационная составляющая человека в периоде поздней зрелости претерпевает колоссальные изменения. Если в классическом методе получения знаний ключевыми являются внешние мотивы (оценка, получение диплома об образовании, рост по карьерной лестнице), то для людей среднего пожилого возраста в первую очередь значение имеют

внутренние, в основном сугубо личные причины. Основными из них можно назвать: прагматическую мотивацию (решение жизненных вопросов) [4].

Процесс обучения понимается как способ решения определенных важных вопросов: «хочу научиться звонить по видеосвязи внукам», «нужно записываться к врачу через портал Госуслуг», «необходимо безопасно оплачивать коммунальные услуги онлайн». Абстрактные знания без четкого их понимания способны вызвать отторжение; мотивацию автономии и независимости: желание сохранить самостоятельность и не становится обузой для родных, иметь возможность самостоятельно разрешить бытовые и общественные проблемы в среде развития цифровых технологий; социально-коммуникативную мотивацию: потребность быть частью общественного круга, бороться с такими проблемами как одиночество и изоляция. Образовательная группа в данном случае сама выступает в роли мощного ресурса для коммуникации и взаимопомощи; мотивации саморазвития и личностного роста: после выхода человека на пенсию возникает желание реализовать те мечты и планы, которые ранее были отложены, появляются мысли о нахождении новых методов реализации себя и своих хобби [4; 7]. Процесс образования становится возможностью быть «в потоке» жизни, поддерживать когнитивную жизнеспособность. К тем вещам, которые мешают эффективному обучению можно отнести: повышенный уровень компьютерной и цифровой тревожности, синдром «выученной беспомощности» и возрастные стереотипы и стигматизация (эйджизм). Также необходимо обратить внимание на цифровую компетентность: от операционных навыков к критической грамотности. Применительно к тому слою общества, про который мы говорим понятие «цифровая грамотность» является недостаточным, потому что оно часто редуцируется до набора базовых технических навыков. Более полноценным считается понятие «цифровая компетентность», которая подразумевает не только умение правильно использовать цифровую среду, но и понимать ее, принимать в ней безопасные и уверенные решения [4; 10].

Далее рассмотрим то, какие андрагогические основы обучения лиц зрелого возраста бывают. Андрагогика как наука обучения взрослых предлагает абсолютно новые методы. Ее основные методы содержат в себе опору на жизненный опыт человека, мобильность процесса обучения, проблемную ориентированность и практическое направление процесса обучения. Для людей среднего возраста данные методы видоизменяются благодаря акценту на решении определенных бытовых проблем, гибкий график занятий и индивидуальные способы получения знаний. Особую важность получает формирование психологически комфортной обстановки, которая служит помощником в преодолении переживаний из-за технологического процесса. Среди работающих методов андрагогики можно выделить: практико-ориентированные проекты (освоение видеосвязи, работа с порталом Госуслуг); групповые виды работы с методами взаимного образования; пошаговое ознакомление и понимание цифровых навыков от простого к более сложному [8]. Также немаловажную роль играет тьюторское сопровождение, которое направлено на: определение индивидуальных потребностей обучения; помощь в борьбе с психологическими барьерами; поддержка в использовании полученной информации на практике.

Таким образом, такой подход помогает не только сформировать навыки владения цифровыми технологиями, но и помогает в общественной интеграции, поддерживает когнитивную активность и улучшает качество жизни людей в возрасте 55-70 лет.

В контексте современной цифровой трансформации социума важное место занимает формирование эффективной модели становления цифровой компетентности у людей среднего возраста. Рассматриваемая андрагогическая модель представлена в виде целостной системы, которая интегрирует методологические подходы, содержательные моменты и организационные условия получения знаний. К задачам модели относятся: мотивационно-ценностный компонент – борьба с цифровой тревожностью и становление позитивного отношения к технологиям; когнитивно-операционный компонент – получение знаний о цифровом мире и практических навыков работы; деятельностно-практический компонент – формирование умения использовать современные технологии в повседневности; рефлексивно-оценочный компонент – становление критического отношения к получаемой информации и умение правильно ее применять. Структурная модель организована таким образом, что она состоит из связанных между собой блоков: целевой блок служит определением стратегических ориентиров, содержательный блок ориентирован на социальный заказ, цифровую интеграцию и личные потребности обучающихся; технологический блок интегрирует способы работы.

Если говорить об условиях становления модели, то нужно упомянуть то, что данная модель включает в себя организационные, материальные, технические, кадровые, психологические, педагогические и методические аспекты.

Таким образом формирование данной модели помогает обеспечить системный подход к становлению цифровой компетентности, способствуя успешной общественной адаптации и улучшению качества жизни людей зрелого возраста в мире, в котором происходит цифровизация социума.

Данная работа позволяет создать цельную андрагогическую модель организации цифровой компетентности у людей третьего возраста, что представляет собой сильный теоретико-практический интерес. Изучение итогов формирования модели говорит о ее соответствии основным правилам андрагогики и специфике ключевой аудитории. Одним из самых важных итогов является подтверждение гипотезы о том, что эффективное становление цифровой компетентности у людей среднего возраста требует абсолютно нового подхода нежели традиционные способы обучения. Разработанная модель, которая построена на основе андрагогических правил презентует некоторые самые важные преимущества. В первую очередь она отвечает за психологические и физиологические особенности возраста, включая изменение когнитивных особенностей и характер мотивационной сферы. А во-вторых данная модель помогает бороться с цифровой паникой с помощью организации безопасных условий образовательной среды. В-третьих, ориентированный на практику характер образования формирует необходимую взаимосвязь между получаемыми навыками и жизненными проблемами. Необходимо обратить особое внимание на комплексное строение метода, которая включает в себя содержательно-технологические и организационные сферы образования. Данная методика помогает эффективно соединять процесс получения знаний под конкретные запросы и потребности людей. Применение метода тьюторского сопровождения и индивидуальных способов образования создает среду для персонализации обучения, что для данной возрастной категории людей особенно важно.

Перспективы следующих экспериментов можно заметить в нескольких сферах. Наиболее популярной можно считать экспериментальную апробацию созданной системы в среде реального процесса получения знаний и ее дальнейшая оценка. Не менее важным направлением считается формирование диагностического инструментария для понимания степени эффективности и готовности цифровой компетентности с учетом особенностей людей среднего пожилого возраста. Таким образом разработанная андрагогическая модель открывает новые способы для борьбы с актуальной проблемой общества цифрового неравенства и показывает способы, которые в дальнейшем будут полезны в исследованиях в сфере образования людей в возрасте 55-70 лет [11; 12].

Выводы. Проведенный нами анализ подтвердил значимость андрагогического метода в становлении цифровой компетентности у людей среднего преклонного возраста. Созданная методика, которая основана на методах учета жизненного опыта, практической части, индивидуального для каждого человека темпа образования показала свою эффективность в решении цифровых проблем. К основным преимуществам этого подхода можно отнести модульную

систему получения знаний, симбиоз индивидуальных и групповых способов работы и применение практически ориентированных заданий. Эти элементы помогают в формировании комфортной цифровой среды, которая помогает эффективно преодолевать цифровой разрыв. Также важное значение имеет сопровождение тьюторов, которое помогает персонализировать образование и оказывает психологическую поддержку, ведь она очень нужна в становлении устойчивой мотивации к получению знаний и в борьбе с цифровой тревожностью. Следовательно, андрагогический подход является очень эффективным способом формирования цифровой компетентности, потому что он учитывает потребности и специфику обучения людей третьего возраста.

Литература:

1. Белов, С.В. Теоретические основы процесса формирования информационно-медийной грамотности людей третьего возраста / С.В. Белов, А.С. Кашицын // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 4. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/16PDMN417.pdf> (дата обращения: 01.02.2026)
2. Белов, С.В. Формирование информационной грамотности у людей третьего возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Белов Станислав Владимирович. – Нижний Новгород, 2015. – 258 с.
3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
4. Бороздина, Л.В. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых / Л.В. Бороздина, О.Н. Молчанова. – Москва: Проект-Ф, 2001. – 204 с.
5. Борисов, А.Д. Функции, принципы, особенности, методологические подходы в аспекте формирования информационной грамотности лиц «третьего возраста» / А.Д. Борисов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 4(46). – С. 19-22
6. Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: сб. науч. тр. – Москва: Перспектива, 2023. – 372 с.
7. Додонов, Б.И. Эмоции как ценность / Б.И. Додонов. – Москва: Политиздат, 1978. – 272 с.
8. Николаев, М.В. Формы гражданского воспитания учащейся молодежи в условиях цифровизации обучения / М.В. Николаев, К.Б. Семенов; под ред. Л.В. Мосиенко, Г.Г. Еркибаевой, Л.П. Илларионовой [и др.] // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сб. науч. тр. – Москва: Перспектива, 2021. – № 5. – С. 441-447
9. Резник, А.В. Дифференцированное обучение в истории отечественной педагогики (20-60-е гг. XX в.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Резник Алла Викторовна. – Карачаевск, 2005. – 172 с.
10. Савельева, И.А. Роль образовательных и информационных технологий в социальной адаптации пожилых людей / И.А. Савельева; под ред. М.М. Гладковой // Социальная адаптация и социальная реабилитация пожилых людей и инвалидов: комплексный подход: сб. науч. ст. – Балашов, 2009. – URL: <https://refdb.ru/look/1080650-p3.html> (дата обращения: 10.01.2026)
11. Семенов, К.Б. Дифференциация и индивидуализация как средство формирования образовательных технологий / К.Б. Семенов, З.И. Сафонова // Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: сб. науч. тр. – Москва: Перспектива, 2023. – С. 309-318
12. Сорокин, Г.Г. Пожилые россияне в сети интернет / Г.Г. Сорокин // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2011. – № 2(102). – С. 187-189

Педагогика

УДК 378

аспирант направления подготовки 5.8.1 Общая педагогика,

история педагогики и образования Сергеев Игорь Игоревич

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» (г. Рязань)

ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МАТЕМАТИКА» В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал учебного предмета «Математика» в развитии критического мышления подростков в условиях обновления содержания общего образования и возрастания требований к метапредметным результатам. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований автор приходит к выводу, что именно школьный курс математики содержит значительные, но часто не реализуемые возможности для формирования у учащихся умений анализировать информацию, выдвигать и проверять гипотезы, аргументировать собственную позицию, делать обоснованные выводы. Целью работы является теоретическое обоснование структуры и содержания потенциала учебного предмета «Математика» в развитии критического мышления подростков и описание дидактических условий его реализации на уроках. Методологическую основу исследования составляют деятельностный, компетентностный и культурно-исторический подходы; применяются методы теоретического анализа, сравнения, систематизации, моделирования и контент-анализа программ по математике и практик обучения. Предполагается, что целенаправленное включение в учебный процесс специально подобранных задач открытого типа, проблемных ситуаций, заданий на рефлекссию и математическую аргументацию позволяет существенно повысить уровень критического мышления подростков при сохранении требуемого уровня предметных результатов. Научная новизна работы заключается в уточнении понятия «критическое мышление подростка в ситуации учебной математической деятельности», в описании модели предметного потенциала математики и в выделении совокупности индикаторов, позволяющих оценивать степень его реализации. Теоретическая значимость исследования состоит в развитии представлений о связи предметных, метапредметных и личностных результатов обучения математике. Практическая значимость определяется возможностью использования сформулированных выводов и предложенных дидактических ориентиров при проектировании рабочих программ, учебных заданий и диагностических материалов для основной школы. В заключении обозначаются перспективы дальнейших исследований, связанные с разработкой инструментов оценки критического мышления в контексте решения математических задач и с изучением готовности учителей математики реализовывать данный потенциал в реальной практике обучения.

Ключевые слова: критическое мышление подростков; учебный предмет математика; математическое образование школьников; задачи открытого типа; проблемное обучение математике.

Annotation. This article examines the potential of the subject «Mathematics» in developing adolescent critical thinking in the context of updating the content of general education and increasing demands on meta-subject outcomes. Based on an analysis of domestic and international studies, the author concludes that the school mathematics curriculum offers significant, yet often unrealized, opportunities for developing students' skills in analyzing information, formulating and testing hypotheses, arguing their own positions, and drawing well-founded conclusions. The aim of this paper is to theoretically substantiate the structure and content

of the potential of the subject «Mathematics» in developing adolescent critical thinking and to describe the didactic conditions for its implementation in the classroom. The methodological basis of the study is activity-based, competency-based, and cultural-historical approaches; methods of theoretical analysis, comparison, systematization, modeling, and content analysis of mathematics curricula and teaching practices are used. It is assumed that the targeted inclusion of specially selected open-ended problems, problem situations, and assignments for reflection and mathematical argumentation in the educational process can significantly improve the level of critical thinking in adolescents while maintaining the required level of subject-specific results. The scientific novelty of the study lies in its clarification of the concept of «critical thinking in adolescents in the context of educational mathematical activity», in its description of the model of the subject potential of mathematics, and in the identification of a set of indicators for assessing the degree of its realization. The theoretical significance of the study lies in the development of ideas about the relationship between subject-specific, meta-subject, and personal learning outcomes in mathematics. Its practical significance is determined by the possibility of using the formulated conclusions and proposed didactic guidelines in the design of work programs, educational assignments, and diagnostic materials for secondary schools. The conclusion outlines prospects for further research related to the development of tools for assessing critical thinking in the context of solving mathematical problems and the study of mathematics teachers' readiness to realize this potential in real-life teaching.

Key words: critical thinking in adolescents; the subject of mathematics; mathematical education of schoolchildren; open-ended problems; problem-based learning of mathematics.

Введение. В современных условиях информационной перегрузки и непрерывных социальных изменений развитие критического мышления школьников рассматривается как одно из ключевых направлений общего образования. Именно способность анализировать информацию, сопоставлять источники, обнаруживать противоречия и принимать обоснованные решения позволяет подростку быть субъектом собственной учебной и социальной активности.

Критическое мышление понимается как сложное образование, включающее когнитивные операции, рефлексивные процедуры, ценностные установки и волевые качества, обеспечивающие готовность подвергать сомнению собственные и чужие суждения и принимать ответственность за сделанный выбор [6].

В психологических исследованиях [4; 7; 8] критическое мышление трактуется как осознанное, целенаправленное и основанное на критериях мышление, ориентированное на принятие решений относительно того, во что следует верить и какие действия предпринять. При этом критическое мышление невозможно свести только к знанию логических правил, так как оно опирается и на готовность человека использовать эти правила в реальных ситуациях, на привычку задавать уточняющие вопросы, проверять источники, искать альтернативные объяснения.

Изложение основного материала статьи. Проблема критического мышления в общем образовании изучена достаточно подробно. Описаны его психологическая структура, уровни сформированности, диагностические процедуры, общедидактические принципы и технологии развития. В ряде работ [2] анализируются условия формирования критического мышления при изучении различных учебных предметов, преимущественно гуманитарного.

В совокупности в указанных выше исследованиях подтверждается, что математическое образование имеет существенный потенциал для развития критического мышления, однако он реализуется выборочно, в основном в авторских курсах, отдельных методических разработках или в работе учителей-энтузиастов.

В связи с этим нами выявлено противоречие между декларируемой значимостью критического мышления как ключевого результата обучения и недостаточной теоретической проработанностью вопроса о том, как именно содержание и методы школьного курса математики могут и должны работать на развитие критического мышления подростков.

В качестве объекта настоящего исследования выступает учебный предмет «Математика» в основной школе, в качестве предмета – его потенциал в развитии критического мышления подростков.

Целью работы является теоретическое обоснование структуры и содержания этого потенциала и описание дидактических условий его реализации на уроках.

Характер поставленной цели и ориентация на анализ уже сложившихся подходов обуславливают преимущественно теоретический характер исследования.

В качестве исходного шага был осуществлен систематический анализ отечественной и зарубежной психологической и педагогической литературы, посвященной проблеме критического мышления и его формированию в образовательном процессе. Были рассмотрены концептуальные подходы к определению критического мышления и технология развития критического мышления, представленную в трудах И.О. Загашева, С.И. Заир-Бека, И.В. Муштавинской [4] и их последователей (Е.О. Дубина и др. [3]).

На основе их анализа были выделены ключевые приемы и формы организации учебной деятельности, имеющие отношение к проблеме.

Использовались методы сопоставительного анализа и типологизации. Было предпринято сравнение ключевых положений отечественной технологии развития критического мышления и описанных в зарубежных источниках практик эффективного обучения математике (что позволило выделить общие структурные элементы урока, ориентированного на развитие критического мышления: постановка проблемной ситуации, организация осмысленной работы с задачей, обсуждение и рефлексия результатов [4; 6]).

Результатом теоретического анализа понятийного поля исследования стало уточненное определение критического мышления подростка в ситуации учебной математической деятельности. К ним относятся: анализ математической ситуации; формулировка задачи; выдвижение и проверка гипотез относительно возможных способов решения; построение доказательств и контрпримеров; сравнение различных решений; поиск и исправление ошибок; оценивание разумности и точности полученных результатов (Г.А. Афоничев, Е.В. Яковлева [1]).

В процессе теоретического анализа было выяснено, что систематическая работа с контрпримерами стимулирует у учащихся переход от некритичного принятия формулировок к осмысленному отношению к математическим утверждениям (ученик учится замечать, при каких дополнительных условиях теорема верна, а при каких – нет). И он воспринимает каждое правило как предмет проверки, а не как неоспоримую аксиому.

Аналогичным образом задания на поиск и анализ ошибок в готовых решениях требуют от школьников не только владения алгоритмом, но и развернутого логического контроля, сопоставления разных вариантов рассуждений и аргументированного объяснения, почему тот или иной шаг является неверным.

Условно их можно объединить в следующие группы:

1. Задачи с провокацией и конфликтом данных – т.е. задания, в которых формулировка условия подталкивает к поспешному, но ошибочному ответу, либо содержит избыточную или противоречивую информацию. С.В. Менькова [5] их описывает как «провоцирующие». Одна и та же формулировка может быть понята по-разному, а это вынуждает школьника внимательно вчитываться в текст, уточнять смысл терминов, проверять, не нарушаются ли привычные представления о геометрических фигурах или числовых выражениях. Их решение требует от учащихся умения удерживать в поле внимания

несколько версий понимания условия, сопоставлять их с рисунком или формулами, обнаруживать скрытые противоречия.

2. Задачи с несколькими решениями или ответами, а также задания открытого типа, допускающие разные обоснованные подходы. В концепции Дж. Боулера мы находим, что именно они создают пространство для подлинных математических рассуждений и повышают значимость аргументации, поскольку ученику необходимо получить результат и объяснить, почему выбранный способ является рациональным и чем он отличается от других возможных способов.

Открытые задачи, в которых требуется, например, предложить несколько способов решения, придумать собственный пример с заданным свойством или сформулировать несколько задач по одному и тому же чертежу, способствуют развитию гибкости мышления, умения видеть ситуацию с разных сторон и критически относиться к единственности ответа (С.Ю. Галиева, А.Б. Каметова [2]).

3. Задачи на доказательство, опровержение и построение контрпримеров. В традиционной школьной практике доказательство нередко воспринимается как формальная процедура, однако простейшие задания на поиск примера, опровергающего обобщенное утверждение, побуждают школьников к более глубокому осмыслению структуры рассуждения.

4. Задачи, связанные с анализом и оценкой готовых решений. Здесь уже речь идет о заданиях, где ученику предлагается рассмотреть приведенное решение задачи, в котором намеренно допущены логические, содержательные или вычислительные ошибки. И требуется выявить и объяснить эти ошибки, а также предложить исправленный вариант рассуждения. Они побуждают школьников выходить за пределы алгоритмического воспроизведения и формируют привычку проверять обоснованность каждого шага, что, конечно, является одним из проявлений критического мышления.

5. Задачи, связанные с реальными контекстами и интерпретацией данных – задания на анализ диаграмм, графиков, статистических таблиц, моделей реальных ситуаций. От учащихся требуется не столько вычисление, сколько оценка правдоподобия выводов, выявление возможных источников искажений, сопоставление альтернативных объяснений. В российской практике подобные задания часто используются в контексте подготовки к оценочным процедурам. Однако их развивающий потенциал в области критического мышления реализуется лишь тогда, когда обсуждение строится не вокруг «правильного» ответа, а вокруг того, какие выводы вообще допустимы на основании данных и какие ограничения имеют предложенные модели.

Полученные результаты позволяют соотнести предложенную модель потенциала учебного предмета «Математика» с существующими теоретическими представлениями о критическом мышлении и его формировании в образовательном процессе.

Уточненное нами определение критического мышления подростка в ситуации математической учебной деятельности содержит в себе то, что речь идет о качественном изменении характера самой учебной деятельности.

Важным аспектом также является сопоставление предложенной модели с технологией развития критического мышления, разработанной И.О. Загашевым, С.И. Заир-Беком, И.В. Муштавинской [4].

Дж. Боулер показала, что открытые, богатые по содержанию математические задачи, допускающие несколько путей решения, в сочетании с поддерживающей культурой отношения к ошибкам способствуют не только росту учебных достижений, но и формированию установки на изменчивость математических способностей и готовности брать на себя интеллектуальный риск. И это перекликается с идеей о том, что ключевым условием реализации потенциала математики в развитии критического мышления является отход от доминирования однотипных репродуктивных задач и переход к задачам, требующим анализа, выбора стратегии, обоснования и обсуждения.

В отечественных исследованиях и учебно-методических материалах можно увидеть наличие серьезных ограничений на пути реализации обозначенного потенциала. Например, Е.О. Дубина отмечает, что в реальной практике преобладают фронтальные формы работы и задания, ориентированные на воспроизведение усвоенных способов действий, тогда как задания, требующие развернутой аргументации и сопоставления альтернатив, используются эпизодически [3].

С.В. Менькова также пишет о том, что задачи, направленные на выявление ошибок, анализ условий и построение контрпримеров, чаще всего присутствуют в качестве «дополнительных» и нередко опускаются при отборе материала к уроку (И.А. Менькова [5]).

К числу существенных ограничений относятся и дефициты в методической подготовке учителей. Успешная реализация технологий развития критического мышления требует от педагога умения строить урок вокруг вопросов, а не готовых ответов, принимать неопределенность результата, терпимо относиться к ошибкам и превращать их в источник дальнейшего анализа. Для учителя математики, воспитанного в традиции строгой правильности и компактности доказательства, сдвиг методической позиции оказывается непростым.

С.Ю. Галиева и А.Б. Каметова [2] отмечают, что даже при наличии интереса к развитию критического мышления учителя сталкиваются с трудностями в планировании времени урока, отборе задач с множеством решений и организации обсуждения, не сводящегося к проверке ответов.

Выводы. На основе проведенного исследования можно сделать ряд выводов.

Во-первых, уточнено понимание критического мышления подростка в ситуации учебной математической деятельности как способности и готовности анализировать условия и структуру математической задачи, выдвигать и проверять гипотезы, строить и оценивать аргументы, осознанно выбирать и корректировать стратегии решения и рефлексировать собственные рассуждения с опорой на принятые критерии логичности и обоснованности.

Во-вторых, разработана модель потенциала учебного предмета «Математика» в развитии критического мышления подростков, включающая три взаимосвязанных компонента (содержательно-концептуальный, процессуально-деятельностный и организационно-коммуникативный). Каждый из них связан с определенными группами математических задач и учебных ситуаций, которые при соответствующей дидактической организации способствуют формированию у школьников аналитических, оценочных и рефлексивных аспектов критического мышления.

В-третьих, на сформулированы дидактические условия реализации указанного потенциала. К их числу отнесены: систематический отбор задач, предполагающих высокую когнитивную сложность и требующих анализа условий, поиска альтернативных решений, построения доказательств и контрпримеров; организация учебного взаимодействия, ориентированного на обсуждение способов решения и аргументации, а не только на получение правильного ответа; включение в структуру урока этапов рефлексии, в рамках которых ученики осмысливают ход своих рассуждений и основания сделанных выводов.

Перспективы дальнейших исследований видятся в нескольких направлениях:

1. Необходимо эмпирически проверить эффективность систематического использования описанных типов задач и дидактических условий в реальной школьной практике, в том числе посредством сравнительных исследований классов, работающих и не работающих в таком режиме.

2. Требуется разработка диагностических инструментов для оценивания уровней критического мышления подростков именно в контексте решения математических задач, с учетом как когнитивных, так и рефлексивно-оценочных показателей.

3. Представляется актуальным исследование готовности учителей математики к реализации описанной модели, выявление типичных трудностей и барьеров и разработка программ повышения квалификации, направленных на формирование у педагогов опыта проектирования и проведения уроков, ориентированных на развитие критического мышления.

Литература:

1. Афоничев, Г.А. Исследование уровня развития критического мышления у подростков / Г.А. Афоничев, Е.В. Яковлева // Пространство педагогических исследований. – 2025. – Т. 2. – № 1(5). – С. 7-16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-urovnya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-u-podrostkov> (дата обращения: 10.12.2025)
2. Галиева, С.Ю. Педагогические условия как фактор формирования критического мышления школьников в контексте изучения математики / С.Ю. Галиева, А.Б. Каметова // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 4(38). – С. 43-53. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-kak-faktor-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-shkolnikov-v-kontekste-izucheniya-matematiki> (дата обращения: 10.12.2025)
3. Дубина, Е.О. Формирование навыков критического мышления в рамках школьного образовательного процесса / Е.О. Дубина // Лингвокультурология. – 2018. – № 12. – С. 85-92. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-kriticheskogo-myshleniya-v-ramkah-shkolnogo-obrazovatelno-protsessa> (дата обращения: 11.11.2025)
4. Загашев, И.О. Учим детей мыслить критически: учеб.-метод. пособие / И.О. Загашев, И.С. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: Альянс «Дельта», 2003. – 191 с.
5. Менькова, И.А. Математические задачи как эффективное средство развития критического мышления учащихся основной школы / И.А. Менькова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6. – URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2022/5/32055.pdf> (дата обращения: 11.11.2025)
6. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: КАРО, 2013. – 140 с.
7. Пармузина, М.С. О формировании критического мышления студентов технического вуза на занятиях по математике / М.С. Пармузина, М.Г. Рочева, Е.А. Терентьева // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 1: Математика. Механика. Информатика. – 2024. – № 3(52). – С. 36-51. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-kriticheskogo-myshleniya-studentov-tehnicheskogo-vuza-na-zanyatiyah-po-matematike> (дата обращения: 05.12.2025)
8. Торопова, С.И. Развитие критического мышления студентов – будущих биотехнологов средствами математики / С.И. Торопова // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – № 5. – С. 49-76
9. Ульянова, И.В. Педагогическое содействие школьникам и студентам – будущим учителям в развитии критического мышления / И.В. Ульянова, И.А. Подругина // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 8. – С. 125-131. – URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=40474> (дата обращения: 25.12.2025)

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры педагогики Серёдкина Александра Сергеевна

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры педагогики Харченко Светлана Альбертовна

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);

учитель, магистрант Щербина Алина Максимовна

МБОУ г. Иркутска СОШ № 15 (г. Иркутск);

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск)

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КЛАССЕ: ТРАНСЛЯЦИЯ ОПЫТА ВУЗА В ШКОЛУ

Аннотация. В статье представлен опыт реализации проекта «Геймификация образовательного процесса в педагогическом классе: трансляция опыта вуза в школу», направленного на повышение эффективности процессов интеллектуального воспитания и профессионального самоопределения старшеклассников посредством внедрения игровых методик в образовательный процесс. Обоснована возможность и доказана эффективность переноса геймификационных практик из высшей школы в общеобразовательную. Описаны основные направления проекта, исследовательские методы и показатели мониторинга эффективности процесса. Приведены эмпирические данные, свидетельствующие о повышении учебной мотивации, вовлечённости, развитии критического и креативного мышления обучающихся, а также о потенциале геймификации как средстве профориентации старших школьников. Подготовлены рекомендации для педагогов по дальнейшему развитию геймификации в системе «вуз – школа».

Ключевые слова: геймификация, педагогический класс, трансляция опыта, игровые методики, мотивация обучающихся, вовлечённость, интеллектуальное воспитание, креативность, критическое мышление, профориентация.

Annotation. The article presents the experience of implementing the project "Gamification of the Educational Process in a Pedagogical Class: Translating University Experience into Schools," which aims to enhance the effectiveness of intellectual education and professional self-determination among high school students by incorporating gaming techniques into the educational process. The article substantiates the possibility and proves the effectiveness of transferring gamification practices from higher education to general education. It describes the main areas of the project, research methods, and indicators for monitoring the effectiveness of the process. The article presents empirical evidence of increased learning motivation, engagement, and the development of critical and creative thinking among students, as well as the potential of gamification as a means of career guidance for high school students. The article also provides recommendations for teachers on further development of gamification in the university-school system.

Key words: gamification, pedagogical class, experience broadcasting, game techniques, student motivation, involvement, intellectual education, creativity, critical thinking, and career guidance.

*Статья подготовлена в рамках реализации гранта
Благотворительного фонда Владимира Потанина,
конкурс «Институциональный опыт», номер № ПР25-003046*

Введение. В условиях стремительных социокультурных и технологических изменений российская система образования

всё чаще встречается с необходимостью поиска инновационных форм и методов обучения, способствующих повышению учебной мотивации обучающихся и их вовлечённости в образовательный процесс. Одним из соответствующих современным вызовам подходов является геймификация, представляющая собой целенаправленную интеграцию элементов игровой деятельности (сюжет, роли, уровни, система достижений, рейтинги, квесты и др.) с неигровыми, в том числе образовательными контекстами.

Следует отметить, что за последние годы геймификация достаточно активно осваивается высшей школой, где используется в рамках отдельных дисциплин, модулей, образовательных программ. В этой связи «использование элементов геймификации является трендом современной системы образования» [2].

Вместе с тем потенциал геймификации в общем и среднем образовании, особенно в профильных педагогических классах, остается реализованным лишь частично. Тем самым наблюдается разрыв между наработанным вузами опытом и повседневной школьной практикой, что обуславливает актуальность научно обоснованной трансляции геймификационных подходов в школьную среду: «от того, чему мы учим, как мы учим, ради чего мы учим, во многом зависит дальнейшее самоопределение учащихся на профессию педагога» [5].

Проект «Геймификация образовательного процесса в педагогическом классе: трансляция опыта вуза в школу», реализуемый кафедрой педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», направлен на устранение указанного разрыва и разработку модели устойчивого взаимодействия вуза и школы в сфере внедрения игровых образовательных технологий.

Изложение основного материала статьи. Как показывают многочисленные исследования, современные теории геймификации образования опираются на положения деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов. При этом игровая деятельность рассматривается как естественный для ребенка и молодого человека способ освоения социального опыта, в рамках которого формируются познавательная активность, мотивация достижения, креативность, рефлексивные и коммуникативные умения.

Несмотря на существование разных исследовательских позиций относительно определения термина, Н.В. Быстрова, Н.А. Бакулина, А.В. Гнездин, А.В. Угарова выделяют основные компоненты геймификации и подчеркивают, что «механики компьютерных игр, во-первых, усиливают мотивацию субъекта уделять более качественное внимание процессу деятельности, во-вторых, продлевают приверженность задаче и, наконец, повышают вероятность достижения поставленной цели. В этих аспектах и заключаются преимущества геймификации современного образования» [1].

В.М. Овчинников указывает на то, что геймификация открывает возможности для расширения границ эстетического и гносеологического опыта, что «изменяет базовые механизмы коммуникации, и на место простой ретрансляции приходит открытый диалог и дискуссия, что во многом определяет развитие критического мышления ученика, которое ныне является единственной «прививкой» от так называемой «цифровой деменции» [4].

В целом, анализ научной литературы привел нас к пониманию, что геймификация:

- усиливает внутреннюю мотивацию обучающихся, создавая ситуацию успеха, тем самым способствуя более успешному продвижению участников процесса по индивидуальной образовательной траектории (при этом «приятным дополнением к учебному процессу могут стать неожиданные вознаграждения, бонусы за своевременность или скорость выполнения» [4]);

- способствует развитию когнитивных процессов обучающихся за счёт активного погружения в учебный материал;

- обеспечивает условия для формирования метапредметных и «гибких» навыков (soft skills): командного взаимодействия, лидерства, ответственности, критического мышления, креативности обучающихся;

- снижает тревожность, страх ошибки, сводит к минимальным значениям учебный стресс, переводя неудачу в разряд естественного игрового опыта и побуждая к многократным попыткам;

- позволяет моделировать профессиональные ситуации в рамках профориентационной деятельности (проигрывать различные роли, примерять на себя возможные траектории профессионального развития).

Целью проекта и представленного исследования является научное обоснование и апробация модели геймификации образовательного процесса в педагогическом классе на основе трансляции успешных практик педагогического вуза в общеобразовательную школу, а также оценка ее влияния на мотивацию, вовлеченность, интеллектуальное развитие и профориентацию обучающихся.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи:

- разработать цифровую базу игровых методик и сценариев для уроков и внеклассных мероприятий, адаптированных к условиям школы и возрастным особенностям старших школьников;

- организовать и провести интеллектуальные соревнования, квесты и другие игровые формы для повышения мотивации и интеллектуального развития обучающихся педагогических классов;

- обеспечить трансляцию лучших практик геймификации посредством видеоматериалов, презентаций и учебно-методического комплекса для педагогов;

- обосновать и эмпирически подтвердить вклад геймификации в развитие ключевых компонентов интеллектуального воспитания и профессионального самоопределения старших школьников;

- сформулировать рекомендации по обеспечению устойчивого повышения качества образования и интеллектуального развития молодежи на основе игровых образовательных технологий.

Проект базируется на положительном институциональном опыте кафедры педагогики Педагогического института ИГУ по внедрению элементов геймификации в учебный процесс студентов 2-го курса бакалавриата различных профилей подготовки. Данный опыт был положен в основу разработки комплекса мероприятий, адресованных педагогическим классам пилотной региональной школы МБОУ СОШ № 15 г. Иркутска.

Выделены три взаимосвязанных направления реализации проекта (табл. 1):

Направления реализации проекта «Геймификация образовательного процесса в педагогическом классе: трансляция опыта вуза в школу»

Методическая работа	разработка цифровой библиотеки игровых методик и сценариев уроков и внеклассных мероприятий (в том числе квестов, ролевых игр, интеллектуальных марафонов)
	создание методических рекомендаций и инструкций по внедрению игровых методов, снабжённых примерами, шаблонами и алгоритмами организации геймифицированных занятий
Педагогическая практика	поэтапное внедрение игровых форм обучения в профильных педагогических классах: от отдельных игровых элементов до комплексных игровых модулей
	организация внутриклассных и межклассных соревнований, квестов и конкурсов, направленных на развитие познавательного интереса к педагогике и профильным предметам, а также на формирование навыков командной работы и лидерских качеств
Распространение и тиражирование опыта	создание видеороликов, презентаций и иных медиаматериалов, демонстрирующих лучшие практики геймификации в школе и вузе
	подготовка и выпуск учебно-методического комплекса, включающего описания игровых методик, сценариев, диагностических инструментов и рекомендаций, предназначенных для широкого круга педагогов и администраций образовательных организаций

Исследование проводилось в период 2023-2025 гг. на базе Педагогического института ИГУ и региональной пилотной школы МБОУ СОШ № 15 г. Иркутска, реализующей профильные педагогические классы в среднем общем образовании. В качестве основных методов исследования использовались:

- анализ эмпирических данных, накопленных в процессе проведения практических занятий по педагогике со студентами 2-го курса бакалавриата и в ходе апробации игровых форм в педагогических классах;
- анкетирование и опрос студентов, преподавателей и школьников с целью выявления отношения к геймификации, оценивания уровня мотивации и эмоционального состояния;
- педагогическое наблюдение за планированием и реализацией учебных занятий с применением игровых методик;
- анализ документов и учебно-методических материалов (рабочих программ, планов практических занятий, сценариев игровых мероприятий);
- контент-анализ отзывов педагогов и родителей, собранных с помощью анкет, интервью и свободных высказываний.

Для мониторинга результативности проекта выделены следующие индикаторы: уровень вовлечённости учащихся в познавательную деятельность на уроках и внеклассных мероприятиях; доля обучающихся, участвующих в олимпиадах, конкурсах, интеллектуальных и творческих соревнованиях; уровень эмоционального напряжения и тревожности школьников; оценка педагогов и родителей, фиксируемая средствами анкетирования и педагогического наблюдения.

Анализ эмпирических данных, полученных в ходе работы со студентами 2-го курса и в процессе начальной апробации методик в педагогических классах, позволил зафиксировать следующие тенденции:

1. Повышение учебной мотивации и вовлечённости обучающихся. Включение игровых заданий, балльно-рейтинговых систем, уровней и значимых для обучающихся достижений привело к росту активного участия в занятиях. Средний показатель вовлечённости студентов при геймифицированной организации занятий составил около 85%. Аналогичная положительная динамика отмечается в педагогических классах: увеличилось число учащихся, добровольно включающихся в дополнительные задания и интеллектуальные состязания.

2. Развитие у обучающихся когнитивных и коммуникативных навыков. Игровые упражнения способствовали более глубокому усвоению учебного материала, развитию критического мышления, способности к аргументации и рефлексии. Командные формы работы усиливали навыки сотрудничества, взаимопомощи, распределения ролей и ответственности.

3. Снижение тревожности и формирование позитивного отношения к ошибкам. В геймифицированной среде ошибка воспринимается как естественный и обратимый этап движения к успеху. Это позволяет смягчить страх неудачи, снизить уровень эмоционального напряжения, расширить спектр поведенческих стратегий обучающихся при решении проблемных задач.

4. Положительная оценка преподавателей и педагогов школы. Большинство преподавателей вуза и учителей пилотной школы отметили рост активности, самостоятельности и инициативности обучающихся, выразили готовность регулярно использовать элементы геймификации.

Однако, вместе с тем зафиксированы и определенные барьеры. К ключевым затруднениям, ограничивающим масштабирование геймификации, отнесены: недостаточность технической инфраструктуры (современное оборудование, доступ к стабильному интернету, цифровым платформам); дефицит методической подготовленности педагогов и связанное с этим недоверие или неуверенность в использовании игровых подходов; значительные временные затраты на разработку качественных игровых сценариев и их интеграцию в существующие рабочие программы.

Отметим, что отдельным направлением проекта является использование геймификации как средства профессиональной ориентации старших школьников педагогических классов. Выделены несколько ключевых аспектов реализации профориентационного потенциала игровых методик (табл. 2).

Основные направления реализации профориентационного потенциала игровых методик

Моделирование профессиональных ситуаций	Способствует развитию навыков коммуникации, принятия решений в условиях неопределённости	Рольные игры, педагогические квесты позволяют школьникам «примерять» на себя роли учителя, тьютора, классного руководителя, модератора образовательного события
Интерактивное знакомство с профессиями	В рамках игровых сценариев используются виртуальные экскурсии в образовательные учреждения региона, на предприятия социальной сферы	Проводятся тематические квесты, связанные с содержанием педагогической деятельности и смежных профессий (психолог, социальный педагог, методист и др.)
Формирование профессиональной идентичности	Обеспечивает обучающимся осознать свои интересы, сильные стороны, склонности к различным видам профессиональной деятельности, соотнести их с требованиями педагогической профессии	Игровые тесты, викторины, проектная деятельность на основе игровых механик
Взаимодействие с профессиональным сообществом	Обеспечивает непосредственный контакт школьников с профессионалами и способствует более осознанному выбору образовательной и карьерной траектории	В проект включены мастер-классы, воркшопы, встречи с преподавателями вуза и практикующими педагогами, которые могут проходить в формате игровых сессий, case-study, деловых игр
Развитие soft skills как основы профессиональной успешности	Является универсальной основой конкурентоспособности на современном рынке труда	В ходе участия в игровых мероприятиях школьники развивают коммуникативные умения, эмоциональный интеллект, навыки самоорганизации, стрессоустойчивости и адаптивности

Таким образом, геймификация в педагогическом классе выступает не только средством интенсификации учебного процесса, но и эффективным инструментом профессионального самоопределения старших школьников. Полученные результаты согласуются с теоретическими представлениями о позитивном влиянии геймификации на мотивационную, когнитивную и эмоциональную сферы обучающихся. Так, реализация проекта показала значительное увеличение уровня включённости обучающихся в учебную и внеучебную деятельность, развитие у них критического и креативного мышления, коммуникативных и командных навыков, а также снижение уровня учебной тревожности (Рис. 1).

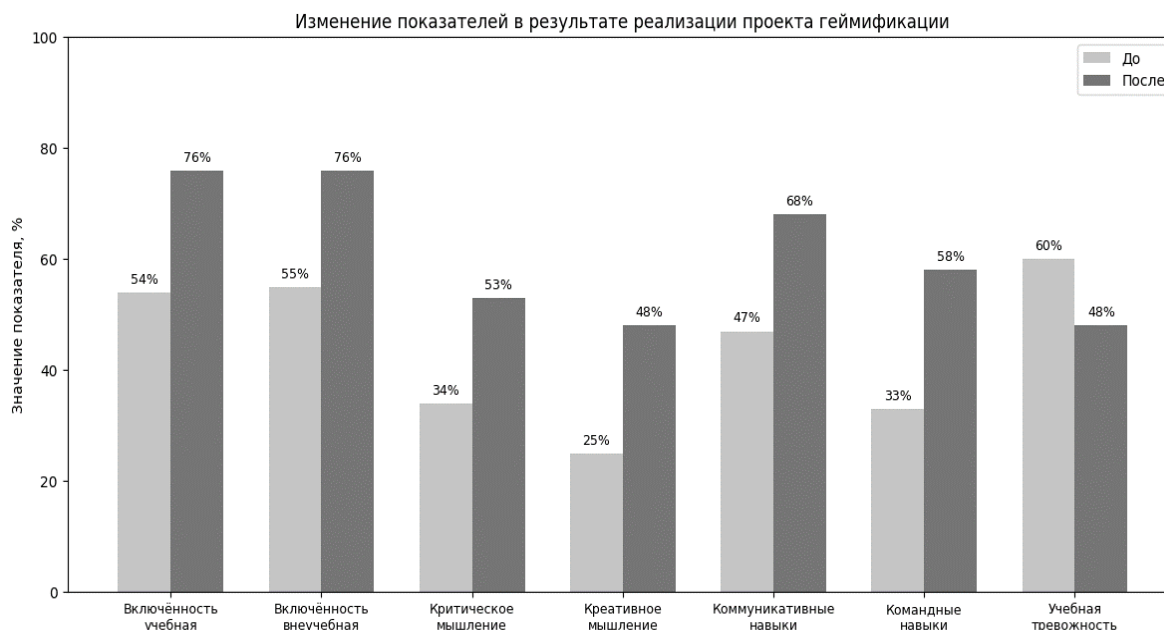


Рисунок 1. Распределение обучающихся в соответствии с динамикой исследуемых параметров

Обоснован вывод о том, что геймификация обладает существенным профориентационным потенциалом, обеспечивая моделирование профессиональных ситуаций, формирование профессиональной идентичности и развитие soft skills, востребованных в педагогической и смежных сферах. Одновременно важно указать на необходимость соблюдения ряда принципиальных условий успешной интеграции игровых технологий в образовательный процесс, а именно: необходима целостная методическая система, в которой геймификация не подменяет содержание обучения, а служит его формой и средой; требуется целенаправленная подготовка педагогических кадров к проектированию и реализации геймифицированных занятий; важно обеспечить баланс между соревновательностью и сотрудничеством, внешней и внутренней мотивацией, индивидуальными и групповыми формами работы; мониторинг эффективности должен включать не только показатели вовлеченности, но и динамику образовательных результатов, эмоционального благополучия, профессиональных планов обучающихся.

Реализуемый авторами проект демонстрирует, что устойчивое развитие геймификации возможно лишь при системном взаимодействии вуза и школы, при котором вуз выступает ресурсным, научно-методическим и экспертным центром, а школа – полем апробации и дальнейшего тиражирования успешных практик.

Выводы. Геймификация образовательного процесса в педагогическом классе является эффективным инструментом повышения учебной мотивации, вовлечённости и развития интеллектуального потенциала старших школьников. Трансляция опыта применения геймификации из педагогического вуза в школу позволяет опираться на проверенные методики, снижая риски формального и фрагментарного использования игровых технологий.

Ключевыми барьерами широкого внедрения геймификации являются недостаточное техническое оснащение, дефицит методической готовности педагогов и высокая трудоёмкость разработки качественных игровых сценариев.

Перспективными направлениями дальнейшей работы представляются: расширение спектра игровых методик и сценариев, ориентированных на различные учебные предметы и возрастные группы; создание единой цифровой платформы для обмена игровыми ресурсами, сценариями и аналитическими материалами между педагогами вуза и школ региона; проведение лонгитюдных исследований влияния геймификации на образовательные результаты, профессиональное самоопределение и дальнейшие образовательные траектории выпускников педагогических классов; сравнительный анализ эффективности различных моделей геймификации (цифровой, смешанной) в условиях школ с разным уровнем ресурсного обеспечения. Сеем утверждать, что реализация указанных направлений позволит углубить научное понимание возможностей геймификации в системе «школа – вуз» и создать условия для масштабного внедрения данной технологии в практику российского образования.

Литература:

1. Геймификация в современном образовательном процессе / Н.В. Быстрова, Н.А. Бакулина, А.В. Гнездин [и др.] // Журнал прикладных исследований. – 2022. – Т. 5. – № 6. – С. 416-425. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48699659> (дата обращения: 11.02.2026)
2. Геймификация как игровой подход в современном образовательном процессе / А.А. Чегулова, М.А. Лехова, И.В. Некрасова [и др.] // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 9(133). – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49480210> (дата обращения: 11.02.2026)
3. Ликсина, Е.В. Возможности применения элементов геймификации в высшем образовании / Е.В. Ликсина, Е.Д. Касаткина // Социосфера. – 2025. – № 1. – С. 305-307. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80614887> (дата обращения: 15.02.2026)
4. Овчинников, В.М. Геймификация образовательного процесса в условиях трансформации отечественного образования / В.М. Овчинников // Калининградский вестник образования. – 2025. – № 1(25). – С. 52-65. – URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2025/02apr2025/kvo104/> (дата обращения: 15.02.2026)
5. Педагогические классы как основа взаимодействия школы и педагогического вуза: история и современность: коллективная монография / О.И. Берёзкина, М.А. Галагузова, Т.С. Дорохова [и др.]; под ред. Н.В. Карнаух, О.В. Селезнева. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2023. – 184 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Сизова Ольга Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Полянский Сергей Алексеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В настоящем исследовании анализируются проблемы внедрения средств цифровых технологий и возможностей искусственного интеллекта в условиях профессиональной подготовки педагога-музыканта. Обсуждаются проблемы нормативно-правового регулирования процесса внедрения возможностей искусственного интеллекта в условиях профессиональной подготовки педагога-музыканта. Анализируются сильные и слабые стороны ресурсов искусственного интеллекта. Выявляются риски использования инструментов искусственного интеллекта в условиях профессиональной подготовки педагога-музыканта. Целью настоящей статьи является систематизация, анализ основных проблем использования средств цифровых технологий и искусственного интеллекта в профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов, выявление зон риска, а также определение векторов их преодоления. На сегодняшний момент накопился достаточно широкий пласт исследований в области процесса внедрения средств цифровых технологий. Вместе с тем исследований проблем по использованию искусственного интеллекта в музыкальном образовании на данный момент не так много, а также не сложилось устойчивое мнение в отношении данного процесса. Существует противоположные точки зрения относительно процесса включения средств цифровых технологий и искусственного интеллекта в области гуманитарного образования и образования сферы культура и искусство. На основании проведенного исследования мы можем заключить, что на данный момент не сформирована нормативно-правовая база, методическая концепция по использованию средств искусственного интеллекта в условиях реализации образовательных программ творческой направленности. Проблемы содержания и разработки нормативно-правовой базы, а также методической концепции могут стать дальнейшими перспективными научными исследованиями в области методологии профессионального образования.

Ключевые слова: цифровая трансформация, образование, образовательный процесс, цифровые технологии, искусственный интеллект, образовательная программа, музыкально образование, педагог-музыкант.

Annotation. This study analyzes the problems of introducing digital technologies and artificial intelligence capabilities in the context of professional training of a musician teacher. The problems of regulatory regulation of the process of introducing artificial intelligence capabilities in the context of professional training of a teacher-musician are discussed. The strengths and weaknesses of artificial intelligence resources are analyzed. The risks of using artificial intelligence tools in the context of professional training of a teacher-musician are identified. The purpose of this article is to systematize and analyze the main problems of using digital technologies and artificial intelligence in the professional training of future music teachers, identify risk areas, and identify vectors for overcoming them. At the moment, a fairly wide range of research has accumulated in the field of the process of introducing digital technologies. At the same time, there are currently not many studies on the use of artificial intelligence in music education,

and there is also no stable opinion on this process. There are opposing points of view regarding the process of integrating digital technologies and artificial intelligence in the field of humanities and education in the field of culture and art. Based on the conducted research, we can conclude that at the moment the regulatory framework and methodological concept for the use of artificial intelligence tools in the context of the implementation of creative educational programs have not been formed. The problems of the content and development of the regulatory framework, as well as the methodological concept, can become further promising scientific research in the field of professional education methodology.

Key words: Keywords: digital transformation, education, educational process, digital technologies, artificial intelligence, educational program, music education, music teacher.

Введение. Цифровая трансформация охватывает все сферы современного общества. Музыкальное образование, традиционно являющееся достаточно консервативной отраслью образования, также было затронуто преобразованиями. Стратегия цифровой трансформации задает вектор на внедрение средств цифровых технологий во все виды образовательной деятельности, а также во все специальности и профили подготовки.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний момент накопился достаточно широкий пласт исследований в области процесса внедрения средств цифровых технологий в содержание образовательных программ. Вместе с тем исследований проблем по использованию искусственного интеллекта в музыкальном образовании на данный момент не так много. Также, мы полагаем, не сложилось устойчивое мнение в отношении данного процесса. Существует противоположные точки зрения относительно процесса включения средств цифровых технологий и возможностей искусственного интеллекта в области гуманитарного образования и образования сферы культура и искусство.

Так, по мнению исследователя И.А. Корсаковой цифровизация всех сфер общества влечет не только позитивные перемены, но и провоцирует негативные тенденции [5].

Л.Л. Алексеевой, А.А. Михайловой, Е.Ф. Командышко предлагаются принципиально важные позиции, регулирующие применение ИИ в образовательном процессе (децентрация, управляемость); констатируется ряд функций технологического феномена (вспомогательная, культурно просветительская, досуговая) [1].

О.В. Евенко и О.А. Гливленкова приходят к выводу о неоднозначности отношения преподавателей к цифровизации в педагогике: с одной стороны, это негативно влияет на систему образования, с другой, наоборот, благоприятно. В заключении, авторы приводят результаты исследования, которые показывают, что обучение студентов общим академическим навыкам в контексте цифровой трансформации вузовской среды повысит качество процесса обучения и значительно улучшит профессиональную подготовку студентов [2].

Целью настоящей статьи является систематизация, анализ основных проблем использования средств цифровых технологий и искусственного интеллекта в профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов, выявление зон риска, а также определение векторов их преодоления.

Остановимся на некоторых аспектах исследования нашей проблемы.

Международные источники вводят любопытный феномен как «парадокс креативности». Исследователь Ян Цзысюань отмечает, что алгоритмы машинного обучения открывают новые возможности, в частности в работе с большими данными и внушительным объемом информации. Исследователь выделяет ряд положительных особенностей, таких как ускорение процессов создания музыкальных построений, предоставление доступа к различного стиля аранжировкам, однако, вместе с тем, повышается риск возникновения шаблонности, автоматизации творческих процессов.

Стоит подчеркнуть, что профессия педагога-музыканта находится на стыке традиционных и инновационных форм. С одной стороны, педагог-музыкант работает с традиционными музыкальными жанрами и формами, с другой – аккумулирует и внедряет в педагогическую новейшие технологии обучения [7].

Существует серьезный риск: музыкальное творчество и музыкальная педагогика зависят от уровня творческих способностей личности, данные виды творчества и педагогики развиваются только тогда, когда созданы условия для постоянного продуцирования, рождения креативных идей.

На этапе профессиональной подготовки педагога-музыканта важно сохранить творческую направленность и возможность продуцирования, однако, средства искусственного интеллекта вызывают риск постоянного делегирования заданий.

Творческий процесс сводится лишь к созданию запроса в профайле нейросети, что может привести к проблеме отсутствия творческих идей и решений в профессиональной деятельности.

Специфика музыкального образования такова, что музыкальное построение формируется у композитора на фоне эмоциональной отзывчивости, тогда как при использовании средств искусственного интеллекта музыкальное построение будет создано через запрос пользователя.

Стоит отметить, что проблема использования искусственного интеллекта в музыкальном образовании может быть охарактеризована как угроза профессиональной идентичности. Возрастает риск того, что педагог-музыкант, у которого не сформирована исполнительская культура и профессиональная компетенция в области педагогики, в дальнейшем будет транслировать стандартные, алгоритмические задачи обучающимся, что вызовет тиражирование и обезличивание сферы музыкального образования.

Представляется необходимым отметить и то, что на данный момент недостаточно представлена методологическая база и нормативная документация, регламентирующая процесс включения средств искусственного интеллекта в образовательный процесс. В системе музыкального образования также отсутствует достаточный объем методической документации [6].

Сейчас мы можем констатировать определенное, нарастающее противоречие, суть которого заключается в отсутствии нормативной базы и иных методических документов и неконтролируемом использовании нейросетей в образовательном процессе: начиная от использования средств искусственного интеллекта обучающимися и использованием его возможностей преподавателями при формировании контрольно-измерительных заданий для проверки знаний обучающихся.

Здесь мы можем привести мнения авторов С.Б. Забелиной, И.А. Пинчук, Л.С. Грицьковой: «Искусственный интеллект (ИИ) позволяет повысить эффективность обучения за счёт: персонализации и индивидуализации образовательного процесса, создания адаптивных образовательных программ, объективности и простоты оценки знаний, повышения мотивации обучающихся. Однако наряду с преимуществами существует ряд недостатков: методологические, организационные и этические проблемы, требующие разработки новых подходов» [4].

Представляется необходимым также отметить, что средства цифровых технологий также внедрялись в процесс творческого образования, однако ряд ученых констатировал тот факт, что данный инструментарий является лишь помощником в достижении поставленных образовательных целей и задач.

Средства цифровых технологий достаточно активно до сих пор внедряются в образовательный процесс по творческим специальностям, однако их использование не в коем случае не заменяет личность в процессе создания творческого

продукта.

Цифровые технологии сейчас являются важнейшим инструментом в организации профессиональной деятельности в различных областях. Безусловно мнение об использовании цифровых технологий в профессиональной деятельности педагога разделяется [8].

Представители профессионального педагогического сообщества высказывают мнение относительно того, что использование средств цифровых технологий может отрицательно сказаться на качестве образовательного процесса [9].

Среди родителей также высказывается мнение относительно того, что цифровые технологии оказывают пагубное воздействие на детей, обосновывая это тем, что в образовании сложилась определенная проблема, касающаяся слишком большого количества различных образовательных платформ, в которых необходимо работать ребенку.

Родители указывают на появление проблем со зрением у школьников, а также на отсутствие систематизированного использования различных платформ [3].

Обучающиеся, как и родители сталкиваются с проблемой траты большого количества времени на процесс регистрации на разных образовательных платформах. Тем не менее, в условиях цифровизации общества, нарастающего прогресса полный отказ от работы в различных сервисах может негативно сказаться на развитии личности обучающегося, это связано с тем, что так или иначе, во взрослой жизни субъекту придется сталкиваться с цифровыми сервисами, осваивать их, возможно, испытывать стресс.

Обозначенные противоречия определяют проблему нашего исследования, которая состоит в том, что необходимо создание эффективной модели работы с цифровыми сервисами в рамках учебной деятельности, а также профессиональной деятельности педагога. Здесь стоит рассмотреть проблему понятий цифровой гигиены и цифровой этики. Безусловно существует достаточно острая проблема использования огромного объема различных цифровых ресурсов.

Представляется возможным уточнить, что цифровые технологии могут быть эффективным помощником, инструментом как в учебной деятельности обучающегося, так и профессиональной деятельности педагога. Безусловно, полностью заменить личный контакт с преподавателем не способен ни один цифровой сервис [10].

Стоит отметить, что в решении данной проблемы от педагогического сообщества требуется выработка единого подхода по использованию средств цифровых технологий.

«Многообразие и, в какой-то мере, пестрота различных платформ могут вызвать негативное отношение к данному процессу со стороны всех участников образовательного процесса, в связи с этим от педагога требуется компетентность по систематизации, оптимальному подбору профессиональных цифровых инструментов» [3].

На этапе профессиональной подготовки в вузе, обучающиеся должны иметь опыт работы с различными цифровыми ресурсами, которые возможно будет применить в будущей педагогической деятельности. Более того, мы считаем, что студент должен уметь работать в данных системах, анализировать их сильные и слабые стороны [3].

Выводы. Анализ ситуации внедрения цифровых помощников в образовательный процесс, прогрессивные направления использования искусственного интеллекта подтверждают бурное научно-технологическое развитие. Цифровые средства, возможности искусственного интеллекта при целесообразном использовании могут стать эффективным инструментом для обеспечения профессиональной деятельности педагога-музыканта (помощь в наборе партитур, поисковой инструментальной и т.д.), вместе с тем, данные средства в полной мере не способны заменить традиционные методы формирования профессиональной компетентности педагога-музыканта. Также на основании проведенного исследования мы можем заключить, что на данный момент не сформирована нормативно-правовая база, методическая концепция по использованию средств искусственного интеллекта в условиях реализации образовательных программ творческой направленности. Проблемы содержания и разработки нормативно-правовой базы, а также методической концепции могут стать дальнейшими перспективными научными исследованиями в области методологии профессионального образования.

Литература:

1. Алексеева, Л.Л. Искусственный интеллект и музыкальное образование / Л.Л. Алексеева, Е.Ф. Командышко, А.А. Михайлова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 4(120). – С. 112-120. – DOI: 10.24412/1997-0803-2024-4120-112-120. – EDN: WRZPKX
2. Евенко, Е.В. Цифровая трансформация образования и современные образовательные технологии / Е.В. Евенко, О.А. Гливенкова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2023. – Т. 15. – № 4. – С. 83-92. – DOI: 10.47370/2078-1024-2023-15-4-83-92. – EDN: FPQDBH
3. Ефремова, В.Н. Цифровые образовательные платформы в профессиональной деятельности учителя / В.Н. Ефремова // Образование в цифровую эпоху: опыт, проблемы и перспективы: сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц, Нижний Новгород, 23-24 декабря 2024 г. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – С. 242-245
4. Забелина, С.Б. Искусственный интеллект в обучении: история и тенденции развития / С.Б. Забелина, И.А. Пинчук, Л.С. Грицькова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 229-233
5. Корсакова, И.А. Риски и перспективы развития цифровых технологий и искусственного интеллекта в музыкальном образовании / И.А. Корсакова // Музыкальное искусство и образование. – 2024. – Т. 12. – № 2. – С. 24-34
6. Реут, П.Г. Правовые аспекты обучения моделей искусственного интеллекта в музыкальной индустрии / П.Г. Реут // Путь в науку. Юридические науки. – Новополюск: Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой, 2025. – № 57(127). – С. 130-132
7. Сизова, О.А. Методические основы профессиональной подготовки учителя музыки: условия, противоречия, предложения / О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 251-255
8. Сизова, О.А. Профессиональное обучение специалиста сферы «Культура и искусство» в педагогическом вузе: учеб. пособие / О.А. Сизова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2025. – 76 с.
9. Сизова, О.А. Технологии применения цифровых сервисов в системе профессиональной подготовки будущих учителей музыки / О.А. Сизова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 70 с. – EDN: ONWRJP
10. Сизова, О.А. Формирование профессиональной компетентности бакалавров профиля «Музыка» педагогического вуза в области применения цифровых технологий: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Сизова Ольга Алексеевна. – Нижний Новгород, 2022. – 239 с.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ (ESP, CLIL, TBL)

Аннотация. Чтение на иностранном языке является ведущим видом деятельности в рамках дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых направлениях подготовки. В данной статье представлены различные подходы к развитию навыков чтения на иностранном языке в высшей школе. Автором предлагается определение и краткое описание трех наиболее популярных подходов к обучению – английский для специальных целей (ESP), предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) и проблемное обучение (TBL). Далее дается характеристика методики обучения чтению в рамках этих подходов. Автор приводит примеры типовых заданий на чтение для ESP, CLIL и TBL. Автором в обобщенном виде представлены три типа заданий на чтение – предтекстовые, задания на чтение и понимание прочитанного и послетекстовые для каждого из трех подходов. В статье проанализированы сходства и различия в методике обучения чтению на иностранном языке при применении ESP, CLIL и TBL. Далее на примере одного и того же учебного текста демонстрируется потенциальная вариативность заданий на развитие навыков чтения в рамках трех образовательных подходов. В заключении дается вывод о необходимости сочетания различных подходов к обучению чтению для наиболее эффективного развития навыков чтения у студентов неязыковых направлений подготовки. Данная статья носит прикладной характер и может быть использована преподавателям в высшей школе при разработке материалов дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: чтение и понимание прочитанного, английский язык для специальных целей, предметно-языковое интегрированное обучение, проблемное обучение, предтекстовое задание, послетекстовое задание.

Annotation. Reading in a foreign language is a leading activity while doing the course of foreign language in non-linguistic majors. This article presents various approaches to developing reading skills in higher education. The author provides definitions and brief descriptions of three popular teaching approaches: English for Specific Purposes (ESP), Content and Language Integrated Learning (CLIL), and Task-Based Learning (TBL). The article describes teaching reading methods within these approaches and offers examples of typical reading exercises for ESP, CLIL, and TBL. The author categorically presents three types of reading tasks: pre-reading, while-reading and post-reading for each of the three approaches. The article analyzes the similarities and differences in teaching reading in a foreign language using ESP, CLIL, and TBL. It further demonstrates the potential variability of reading skill development tasks within these three educational approaches using the same educational text. In conclusion, the author highlights the necessity of combining different approaches to reading instruction for the most effective development of reading skills in students of non-language majors. This article has an applied nature and can be used by higher education instructors when developing materials for the course of foreign language.

Key words: reading comprehension, English for specific purposes, content and language integrated learning, task based learning, pre-reading activity, post-reading activity.

Введение. В традициях отечественной лингводидактики основным типом входной информации при обучении иностранному языку в высшей школе является текст, аутентичный или адаптированный, учебный или научный, в зависимости от уровня образования и целей курса. Принято выделять четыре основных вида чтения (С.К. Фоломкина):

- просмотровое (Reading for gist/Skimming);
- поисковое (Scanning);
- изучающее (Reading for detailed information/intensive);
- ознакомительное (экстенсивное) (Extensive) [2, С. 25].

В рамках курса иностранного языка в высшей школе мы в большинстве случаев прибегаем к первым трем видам чтения, однако, в магистратуре и аспирантуре может применяться и экстенсивное чтение.

Ведущим подходом в обучении студентов английскому языку в неязыковом вузе в России является комбинация компетентностного подхода и английского языка для специальных целей (ESP), когда на младших курсах обучающиеся изучают общий английский, а к третьему году обучения переходят к профессионально-ориентированному. Считается, что данное сочетание позволяет сформировать у студентов навыки иноязычной коммуникации в будущей профессиональной сфере. Однако, за последнее десятилетие в некоторых ведущих вузах страны у ESP появилась альтернатива – CLIL, предметно-языковое интегрированное обучение. Такие университеты, как Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого, Казанский федеральный университет, Томский политехнический университет, Ижевский технический университет, МГТУ им. Н.Э. Баумана и ряд других в разной степени применяют принципы предметно-языковой интеграции при обучении студентов неязыковых направлений подготовки иностранному языку.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим более подробно что предполагают различные подходы к обучению в рамках развития навыков чтения и проанализируем их особенности и возможность применения в вузе.

Английский язык для специальных целей (ESP – English for Specific Purposes). Данный подход направлен на формирование языковых навыков, необходимых в конкретной профессиональной сфере, известен с 1960-70-х годов благодаря фундаментальному труду Т. Хатчинсона и А. Уотерса [4, С. 6] и за это время приобрел значительную популярность среди преподавателей вузов, поскольку позволяет сформировать у студентов необходимые знания, умения и навыки в рамках иноязычной коммуникативной компетенции в будущей профессиональной сфере [1, С. 1177]. Перечислим некоторые особенности методики обучения чтению в контексте ESP:

- Использование профессиональных материалов – научных статей из журналов, технических описаний, специализированных статей.
- Задания, направленные на анализ текстов – например, краткое изложение содержания абзацев и глав, аннотирование и реферирование, нахождение подтверждений каких-то аргументов в тексте.
- Разъяснение употребления терминологии и грамматики, встречающейся в тексте, что обеспечивает цельное восприятие текста.

Примеры материалов и заданий на чтение в рамках ESP:

- Чтение должностных инструкций, резюме (CV) или корпоративных отчетов с целью извлечения информации;
- Чтение научных статей для проведения исследований (например, в области науки, инженерии);
- Заполнение визуальных инструментов (схем, диаграмм, таблиц, рисунков) на основе текстов.

Чтение в рамках ESP основывается на использовании аутентичных материалов и интерактивных стратегий, чтобы сократить разрыв между обучением в классе и реальными профессиональными требованиями. Это делает обучение более актуальным, мотивирующим и практико-ориентированным.

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – Content and Language Integrated Learning) объединяет изучение предметного содержания и иностранного языка. Данный подход к обучению был разработан в конце XX века Д. Маршем, Д. Койл и другими исследователями [3, С. 12, 5, С. 13]. Некоторые особенности методики обучения чтению в CLIL:

- Тексты ориентированы на предмет, при этом достигается дуальная цель: иностранный язык используется и как средство изучения учебных тем, и как средство коммуникации;
- На различных этапах работы с текстом внимание фокусируется на лексике, на содержании текста, а затем на конкретном грамматическом материале;
- Задания по обработке текста должны быть построены с акцентом на предметное содержание, вовлекать учащихся в процесс понимания, проверки, обсуждения главной мысли текста;
- Задания на понимание прочитанного и послетекстовые упражнения могут включать в себя самостоятельные и творческие задания (описать, сравнить, противопоставить, задать вопрос, высказать свою точку зрения, сделать презентацию), причем как правило они выстраиваются от мыслительных навыков низкого порядка к мыслительным навыкам высокого порядка.

Типовые задания на чтение в рамках CLIL:

- Предтекстовые задания (pre-reading): постановка целей занятия, активизация ранее полученных знаний, прогнозирование содержания занятия, мозговой штурм, презентация необходимого минимума лексики;
- Задания на чтение и понимание прочитанного (while-reading): упражнения с пропусками, заполнение графических изображений – диаграмм, таблиц;
- Послетекстовые задания (post-reading): обсуждения, маркировка схем и диаграмм, составление краткого содержания, обсуждение прочитанного, выполнение творческих заданий, проектов, презентаций.

Такие этапы чтения развивают понимание текста и словарный запас за счёт осмысленного взаимодействия с материалом, при этом основное внимание сначала уделяется содержанию, а затем языковым аспектам.

Обучение на основе задач, проблемное обучение (TBL task based learning) – подход, развившийся из коммуникативного подхода, где весь процесс обучения строится вокруг поиска решений для конкретной задачи, проблемы, ситуации [7, С. 173].

Некоторые особенности методики обучения чтению в TBL:

- содержательные, наполненные смыслом задания, структурированные в три этапа: подготовительный (Pre-task), цикл самого задания (Task Cycle – task, planning and report) и заключительный этап (Post-task) [6, С. 13]. Такая структура направлена на развитие понимания текста через акцент на общении и значении, а не только на грамматике. Примеры включают решение проблемы с использованием информации из текста (этап Task Cycle), а затем создание презентации (этап Post-task), обсуждение ответов и последующую ролевую игру на основе текста. Эти задания используют аутентичные материалы и способствуют развитию таких навыков, как постановка вопросов, построение выводов и резюмирование, переходя от анализа языка к реальному его применению;
- обязательно наличие какого-то пробела в информации, знаниях, который обучающиеся должны «закрыть», причем значительно полагаясь на собственные ресурсы (как языковые, так и неязыковые), зачастую работая в команде.

Основные типы заданий на чтение в рамках TBL:

- Решение коммуникативной задачи: например, студенты читают статью о туристическом направлении и работают в группах, чтобы спланировать маршрут поездки, решая организационные задачи.
- Создание или сравнение историй: дано начало истории, после чего группы совместно придумывают или иллюстрируют разные концовки, а затем сравнивают свои версии.
- Задание с недостающей информацией (information gap) / мозаичное чтение (jigsaw): студенты получают разные части текста и должны обменяться информацией, чтобы выполнить задание или понять всю историю.
- Ролевая игра: после прочтения диалога или рассказа учащиеся разыгрывают сцену, отрабатывая навыки ведения переговоров и убеждения.
- Создание постера или брошюры: учащиеся читают информационные тексты и разрабатывают постер или брошюру для школы, сосредотачиваясь на передаче основных идей.

Рассмотрим три типа заданий – предтекстовые задания, непосредственно задания на чтение и понимание прочитанного и послетекстовые задания в трех подходах.

Предтекстовые задания в ESP, CLIL и TBL будут в целом схожими. Основные задачи этого этапа – постановка целей занятия, активизация фоновых знаний студентов по теме занятия, презентация необходимого вокабуляра. Также в CLIL часто используются изображения и видео в качестве стимула для мозгового штурма и размышлений о теме занятия, обсуждение темы текста по заголовку, а также использование визуальных опор и методов обучающей поддержки.

Однако, построение заданий на чтение и понимание прочитанного в данных трех подходах будет различаться. Для ESP характерно просмотровое и поисковое чтение, задания на аннотирование, реферирование, перефразирование, поиск ответов на специальные вопросы, работа с вокабуляром – использование приема контекстуальной догадки, то есть извлечение значений новых слов из контекста. Для CLIL работа строится исходя из акцента на предметное содержание: предлагается текст с пропусками, которые необходимо заполнить недостающей информацией, также заполнение диаграмм, подписи рисунков с использованием информации из текста, ответы на специальные вопросы (особенно вопрос «Почему»), изучающее чтение с тем, чтобы найти детальные ответы на вопросы на проверку мыслительных навыков высокого порядка. Для TBL характерна парная или групповая работа над решением конкретной задачи, изучающее чтение, обсуждение, поиск возможных решений, далее группы готовят общий ответ по результатам обсуждения и представляют результаты своей работы. Стоит отметить, что TBL предполагает значительную автономию студентов, а также активное пользование фоновыми знаниями и собственными ресурсами.

Послетекстовые упражнения в различных подходах могут как фокусироваться на продукции речи, так и строиться исходя из языкового материала прочитанного текста. Так, в ESP вероятными заданиями могут быть составление аннотаций, рефератов, анализ структуры текста, его обсуждение, составление обзоров, отчетов, презентаций на основе текста, критическая оценка информации из текста – проверка фактов из текста на подлинность. В CLIL это может быть составление понятийных карт, диаграмм Венна, анализ терминологии и грамматических структур, встречающихся в тексте, обсуждение текста и целью выражения личного мнения/отношения к прочитанному. В рамках TBL преподаватель часто уделяет внимание конкретным конструкциям, грамматическим формам, которые встречались в тексте, обучающиеся выполняют упражнения на закрепление применения конкретных грамматических конструкций.

Проиллюстрируем вариативность заданий на развитие навыков чтения на примере учебного текста на английском

языке, посвященного истории МГТУ им. Н.Э. Баумана. В таблице ниже (табл. 1) будут представлены предтекстовые, послетекстовые упражнения и задания на чтение и понимание прочитанного в рамках трех подходов.

Таблица 1

Типовые задания на чтение в ESP, TBL, CLIL

	ESP	TBL	CLIL
Предтекстовые	1. In small groups brainstorm what you know about the history and significant stages of the development of the university you are studying at. What is your university famous for? What are the achievements of its alumni?	1. In small groups brainstorm what you know about the history and significant stages of the development of the university you are studying at. What is your university famous for? What are the achievements of its alumni?	Can you name the most popular technical universities in the world? What is your top-5? What is the oldest? Do you know when BMSTU was founded?
Задания на чтение и понимание прочитанного	1. Read the text and write a list of top ten facts about BMSTU. 2. Find the answers to the following questions.	Identify key events in BMSTU history and put them in the correct order, on cards. Each group prepares to tell their story/sequence to another group OR. Create a brochure for school leavers telling them about BMSTU history in an engaging way.	1. Read the text and label the timeline with the years and milestones of BMSTU history 2. True/False activity 3. Answer the following questions. 4. Finish the sentences with the facts from the text.
Послетекстовые	Talk about your student life using the following questions...	Focus on past simple tense forms. Find examples of Active (regular and irregular) and Passive Voice. Matching activity: match the phrases 1-5 to their definitions. Follow-up speaking.	Create a mind map of the text and get ready to discuss it. Which facts from the text were new to you? Which surprised you most and why? Are you proud to be a BMSTU student?

Из таблицы выше видно, что на идентичном входном материале возможно сконструировать различные задания на чтение, которые без сомнения будут служить достижению разнообразных целей.

Выводы. Эффективность применения тех или иных подходов к развитию навыков чтения на иностранном языке в рамках высшей школы оценить непросто. Зачастую преподавателям приходится комбинировать подходы к обучению в рамках курса, так как сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию в рамках будущей профессиональной области, выбрав один единственный, затруднительно. На наш взгляд выбор подхода к проектированию заданий на чтение должен основываться на целях занятия и курса, уровне владения студентами английским языком, а также на наличии у студентов необходимых фоновых знаний в сфере будущей профессиональной деятельности. У студентов неязыковых направлений подготовки с уровнем владения иностранным языком выше среднего наиболее перспективным видится сочетание элементов CLIL и TBL, поскольку именно данные подходы к обучению позволяют создать необходимые контекст, предоставить актуальный входной материал и коммуникативную задачу, приближенную к реальной, что в свою очередь положительно сказывается на мотивации обучающихся и влияет на итоговый результат всего процесса обучения.

Литература:

1. Андриенко, А.С. Английский язык для специальных целей: ретроспективный анализ и перспективы развития / А.С. Андриенко // Теория и практика современной науки. – 2017. – № 6(24). – С. 1175-1179. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-yazyk-dlya-spetsialnyh-tseley-retrospektivnyy-analiz-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 19.02.2026). – EDN: ZCNKGD
2. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие / С.К. Фоломкина; под ред. Н.И. Гез. – Москва: Высшая школа, 2005. – 253 с. – ISBN 5-06-005417-9. – EDN: QSAOGZ
3. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 184 p. – ISBN 978-0-521-11298-7
4. Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p. – ISBN 9780521318372
5. Mehisto, P. Uncovering CLIL: Content and Language / P. Mehisto, D. Marsh, M.J. Frigols. – Oxford: Macmillan Education, 2008. – 238 p. – ISBN 0230027199, 9780230027190
6. Shehadeh, A. Task-based Language Learning and Teaching: Theories and Applications / A. Shehadeh // Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching. – New York: Palgrave Macmillan, 2005. – P. 13-30. – DOI: 10.1057/9780230522961_2
7. Willis, D. Task-based language learning / D. Willis, J. Willis // The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages / ed. by R. Carter, D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 294 p. – 173 p. – DOI: 10.5785/17-1-135

УДК 378.147.88

кандидат технических наук, доцент Скоробогатов Максим Эдуардович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский государственный университет путей сообщения» (г. Иркутск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТА КРІ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ОСВОЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме повышения качества профессиональной подготовки студентов технических специальностей в условиях технологической трансформации промышленности и информационной перегрузки. В статье предлагается использовать инструмент КРІ (ключевые показатели эффективности), адаптированный из бизнес-среды, для объективной оценки уровня освоения инженерных дисциплин студентами. Цель работы – представить опыт внедрения системы КРІ в процесс подготовки специалистов железнодорожного транспорта по дисциплине "Станционные системы автоматизации и телемеханики". Методология основана на декомпозиции абстрактных профессиональных компетенций (например, ПК-4) на поддающиеся измерению и конкретные показатели, соответствующие критериям SMART. Предлагаемая система оценивает результаты по группам показателей, разделяя теоретическую подготовку и формирование практических навыков работы с оборудованием. В статье подробно описана двухэтапная система оценки лабораторных работ и курсового проектирования, включающая как практические задания, так и их теоретическую защиту. Использование КРІ позволило структурировать обширный учебный материал дисциплины (с трудоемкостью 9 з.е.) в логические модули и синхронизировать все виды работ (лекции, практические занятия, лабораторные). В статье отмечается, что прозрачность критериев и наличие "дорожной карты" развития повышают мотивацию студентов и позволяют им видеть связь между текущими действиями и конечными целями обучения. Подчеркивается, что ключевые показатели эффективности служат инструментом обратной связи: данные об успеваемости позволяют преподавателю своевременно выявлять проблемные темы и корректировать учебный процесс. В заключение делается вывод о том, что предложенная методика переводит оценку знаний в разряд инструментов управления, способствуя повышению качества инженерного образования и формированию целостного профессионального мышления у будущих специалистов.

Ключевые слова: КРІ, профессиональные компетенции, технические дисциплины, железнодорожный транспорт, системы автоматики и телемеханики, балльно-рейтинговая система, оценка результатов обучения, лабораторный практикум, критерии SMART, качество инженерного образования.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of improving the quality of professional training for students of technical specialties in the context of technological transformation of industry and information overload. The article suggests using the KPI (key performance indicators) tool, adapted from the business environment, to objectively assess the level of mastering engineering disciplines by students. The purpose of the paper is to present the experience of implementing the KPI system in the process of training railway transport specialists in the discipline "Station automation and telemechanics systems". The methodology is based on the decomposition of abstract professional competencies (for example, PC-4) into measurable and specific indicators that meet SMART criteria. The proposed system evaluates the results by groups of indicators, separating theoretical training and the formation of practical skills in working with equipment. The article describes in detail a two-stage system for evaluating laboratory work and course design, including both practical tasks and their theoretical defense. The use of KPI made it possible to structure the extensive educational material of the discipline (with a labor intensity of 9 units) into logical modules and synchronize all types of work (lectures, practical exercises, laboratory). The article notes that the transparency of criteria and the availability of a roadmap for development increase students' motivation and allow them to see the connection between current actions and the ultimate learning goals. It is emphasized that key performance indicators serve as a feedback tool: academic performance data allows the teacher to identify problematic topics in a timely manner and adjust the learning process. In conclusion, it is concluded that the proposed methodology translates the assessment of knowledge into the category of management tools, contributing to improving the quality of engineering education and the formation of holistic professional thinking among future specialists.

Key words: KPI, professional competencies, technical disciplines, railway transport, automation and telemechanics systems, point rating system, assessment of learning outcomes, laboratory practice, SMART criteria, quality of engineering education.

Введение. Современные требования к работникам на производстве требуют всё более глубокого и качественного формирования профессиональных компетенций при их обучении. Эта тенденция обусловлена технологической трансформацией отрасли – внедрением цифровых двойников, роботизированных комплексов, интернета вещей и систем прогнозной аналитики [1; 10]. В соответствии с этим расширяется количество тем и разделов учебных дисциплин, что может перегрузить студентов и привести к потере мотивации при усвоении материала [15]. Студент, сталкиваясь с лавиной разрозненных фактов и заданий, часто теряет из виду общую цель и смысл обучения, что приводит к поверхностному запоминанию и формальному отношению к дисциплине [4-5]. Особенно это актуально при переходе на новый образовательный стандарт [2; 6].

Одним из способов минимизировать эту проблему является использование инструмента КРІ (ключевые показатели эффективности) для оценки успеваемости студентов [3]. Изначально этот инструмент использовался для численной оценки деятельности производства в целом или сотрудников в частности, но он с незначительными изменениями также может быть тиражирован для оценки уровня освоения студентами дисциплин. Адаптация ключевых показателей эффективности к образовательному контексту – это не просто механический перенос показателей, а глубокая методологическая трансформация, в результате которой создаётся дорожная карта развития для студента, где каждый шаг имеет критерий успеха. Кроме того, для качественного внедрения инструмента КРІ в образовательный процесс необходимо, чтобы инфраструктура Университета отвечала заданным требованиям [7-8].

Данная статья посвящена опыту внедрения инструмента КРІ для оценки уровня овладения студентами технических дисциплин при подготовке специалистов железнодорожного транспорта.

Изложение основного материала статьи. Использование инструмента КРІ для оценки уровня владения студентами технических дисциплин является качественным инструментом для перевода результатов обучения в измеримые и управляемые формы. Суть подхода заключается в замене расплывчатых формулировок «студент понимает материал» на конкретные, наблюдаемые и количественные показатели. Это позволяет создать объективную картину успеваемости, выявить проблемные области как для отдельного студента, так и для курса в целом и принимать обоснованные педагогические решения.

Основа применения КРІ в техническом образовании базируется на теории эффективного обучения, то есть на смещении акцента с процесса передачи знаний на обеспечение того, чтобы учащиеся достигли заранее определенных

компетенций. При этом, KPI становятся инструментом проверки, что позволяет перевести абстрактные цели образовательной программы – например, «умение применять методы поиска отказов в схемах» – в систему измеримых контрольных точек.

Ключевым шагом для этого является правильная разработка показателей. Эффективные ключевые показатели в технической сфере должны соответствовать критериям SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound – конкретные, измеримые, достижимые, актуальные, ограниченные во времени). Например, вместо цели «научиться строить двухниточный план станции» ставится KPI: «способность самостоятельно разработать, вычертить и защитить двухниточный план станции в программной среде «Naposad» для выбранной станции в течение двух академических часов». Такая постановка не оставляет места для двусмысленности.

Для технических дисциплин ключевые показатели эффективности делятся на несколько смысловых групп. В первую группу входят показатели, оценивающие теоретическое освоение: результаты стандартизированных тестов по ключевым разделам, количество и качество решенных типичных расчётных задач, а также умение объяснять фундаментальные законы и принципы устно или письменно. Вторая – показатели практических навыков, то есть, успешность выполнения лабораторной работы, которая оценивает умение работать с оборудованием, читать монтажные и принципиальные схемы, собирать и интерпретировать данные.

Внедрение системы KPI требует интеграции указанных показателей непосредственно в учебный процесс. При этом важно чтобы они были органично вписаны в курс с помощью балльно-рейтинговой системы. Каждый тест, лабораторная работа, домашнее задание или этап курсового проекта должны иметь критерии оценки, соответствующие установленным KPI. Это делает процесс прозрачным для студента – он всегда понимает каким образом будет анализироваться его работа. Сбор и анализ ключевых показателей эффективности позволяет не только выставить итоговую оценку, но и выстроить индивидуальную траекторию развития. Преподаватель, видя, что группе в целом стабильно не удаётся достичь показателей, например, по разделу «Пятипроводная схема управления стрелочным электроприводом», может оперативно провести дополнительное занятие или изменить методику преподавания. В свою очередь для студента – это сигнал о необходимости обратить внимание на определённую тему.

Однако у такого подхода есть свои проблемы. Главная опасность заключается в сокращении материала преподаваемой дисциплины к набору формальных показателей. Креативность, нестандартное мышление и исследовательское любопытство трудно поддаются количественной оценке с помощью KPI. Поэтому система должна быть сбалансированной: необходимо дополнять строгие количественные показатели эффективности качественными оценками, например, с помощью решения нестандартных, открытых задач. Кроме того, разработка и поддержание качественной системы KPI – трудоёмкий процесс, требующий от преподавателя высокой методической культуры.

Таким образом, внедрение KPI в образовательный процесс выполняет двойную функцию. С одной стороны, оно позволяет структурировать содержание дисциплины, выделяя в обширном материале ключевые знания и базовые сведения, на которых должен сосредоточиться студент, что помогает бороться с информационной перегрузкой, концентрируясь на важных элементах компетенции. С другой стороны, система KPI создаёт прозрачную и объективную основу для постоянной обратной связи. Учащиеся могут в любое время оценить свой прогресс в соответствии с планом, а преподаватель получает точный диагностический инструмент для выявления индивидуальных и групповых трудностей, что позволяет быстро корректировать учебный процесс, предлагать адресную поддержку и гарантировать, что расширение учебной программы не будет происходить в ущерб качеству и осмысленности её разработки.

При подготовке специалистов железнодорожного транспорта по специальности 23.05.05 «Системы безопасности движения поездов» особое внимание уделяется формированию профессиональных компетенций, необходимых для эксплуатации и проектирования сложных объектов инфраструктуры. Одной из ключевых дисциплин, направленных на формирование профессиональных компетенций, является Б1.О.26.05 «Станционные системы автоматизации и телемеханики». Данная дисциплина занимает центральное место в образовательной программе, поскольку именно на станциях сосредоточены наиболее ответственные устройства управления движением поездов, отказоустойчивость и надёжность которых напрямую влияют на безопасность перевозочного процесса и пропускную способность железнодорожных участков.

Дисциплина направлена на реализацию профессиональной компетенции ПК-4, которая формулируется как «Способность выполнять работы по проектированию, внедрению, техническому обслуживанию, ремонту и модернизации релейного и микропроцессорного оборудования, устройств и структур станционных и перегонных систем железнодорожной автоматики и телемеханики». Эта компетенция является комплексной и сочетает в себе знания в области все ещё применяемых релейных устройств и современных микропроцессорных систем. В связи с этим усвоение материала должно основываться на неразрывной связи между фундаментальной теоретической базой и прикладными практическими навыками, позволяющими выпускнику уверенно взаимодействовать с реальным оборудованием поста электрической централизации, напольными устройствами и современными системами диспетчерского контроля.

Для достижения целостного восприятия материала учебная программа предусматривает широкий спектр форм аудиторной и внеклассной работы. В частности, программа дисциплины включает в себя: лекции, формирующие системное представление о принципах построения устройств; практические занятия, направленные на развитие вычислительных и аналитических навыков; лабораторные работы, в ходе которых студенты исследуют функционирование реальных устройств; выполнение курсового проекта, который интегрирует полученные знания в законченное проектное решение, а также значительный объём самостоятельной работы, связанный с изучением нормативно-технической документации и подготовкой к текущим занятиям.

Однако опыт классического преподавания этой дисциплины выявил ряд системных проблем, снижающих эффективность учебного процесса. Высокая трудоёмкость дисциплины, составляющая 9 зачётных единиц, и обилие разнообразного материала привели к значительной нагрузке на студентов. Кроме того, отсутствие структурированного общего плана, синхронизирующего все виды работ в едином ключе, не позволяло студентам своевременно соотносить теоретические положения с их практической реализацией. Это затрудняло формирование целостной картины и, как следствие, снижало качество овладения компетенцией ПК-4.

В связи с выявленными недостатками в рамках данной дисциплины была разработана и внедрена базовая структура, призванная оптимизировать учебный процесс. Исходя из неё, весь массив учебного материала был логично разделен на основные тематические модули. Такой модульный подход позволил не только упростить представление информации, но и установить связи внутри самой дисциплины. Ключевым нововведением стало последующее фиксирование ключевых показателей эффективности для каждого вида работ, что отражено в табл. 1. Это позволило формализовать требования к результатам обучения на каждом этапе и создать прозрачную систему оценки, ориентированную на конечный результат – качественное формирование заявленной профессиональной компетенции.

Оценка результатов лабораторных работ по дисциплине «Станционные системы автоматики и телемеханики»

проводится в два обязательных этапа: выполнение работы и её последующая защита. Такая двухэтапная система позволяет дифференцированно подходить к оценке различных аспектов подготовки будущего специалиста.

Первый этап (выполнение лабораторных работ) направлен на проверку практической составляющей компетенции ПК-4. В ходе непосредственной работы с оборудованием преподаватель оценивает сформированность у студентов навыков использования контрольно-измерительных приборов для поиска неисправностей и регулировки устройств железнодорожной автоматики [9; 11]. Кроме того, этот этап позволяет контролировать умение читать принципиальные и монтажные схемы, а также составлять их фрагменты при переключениях в существующих макетах или стендах [13-14]. Без этих навыков невозможна качественная эксплуатация и техническое обслуживание реальных станционных систем, где ошибка в считывании схемы может привести к серьезным сбоям [12].

Таблица 1

Разбивка тематик II-го семестра дисциплины с помощью инструмента KPI

№	ФИО	Лаб. Работы										Курсовой проект									
		КС		С		1М, 2М		ОТ		РИ	Бл. пл.	НКН, КН	АКН	МУ, ПУ	Н	КС	С	1М, 2М	ОТ	РИ	
1.	XXX	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3										
2.	XXX	5																			
3.	XXX	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5										
4.	XXX	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	3	3	5	4	4	4	5	
5.	XXX	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	3	3	5	5	4	4	5	
6.	XXX																				
7.	XXX	3	3	5	4	5	3	5	5	3											
8.	XXX			5																	
9.	XXX																				
10.	XXX	5	3	5	3	5	3	5	4	5	3	3	3								
11.	XXX																				
12.	XXX	5	3	5	3	5	3	5	4	5	3	3	3	3							
13.	XXX	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5										
14.	XXX	4	3	5	3	4	3	5	4	3											
15.	XXX	5	3	5	3		3	5	3	3											
16.	XXX	3	3	5	3	3	3	5	3	3											
17.	XXX	5		5																	
18.	XXX	3	3	5	5	5	4	5	4	4											
19.	XXX	5	3	5	3	4	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
20.	XXX	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	5	4	5	5	5	
21.	XXX	5		5							1										
22.	XXX	4	3	5	3	4	3	5	3	5	5	5	3	3	3	3	3				
23.	XXX			5				5													

Второй этап (защита лабораторной работы) – собеседование, в ходе которого преподаватель проверяет глубину теоретической подготовки студента по соответствующей теме. Вопросы, выносимые на защиту, как правило, касаются физических принципов работы изучаемых устройств, логики построения электрических схем и обоснования полученных экспериментальных данных. Таким образом, защита позволяет не только проверить факт выполнения работ, но и оценить уровень осознанного усвоения материала, понимания причинно-следственных связей в работе изучаемых систем, что является фундаментом для дальнейшего проектирования и модернизации оборудования.

Аналогичный принцип сочетания практической реализации и теоретического обоснования заложен в организацию курсового проектирования. Каждое задание курсового проекта представляет собой последовательную разработку законченного рисунка или схемы на заданную тему. Это может быть, например, разработка схемы автоматического кнопочного реле или построение кабельной сети станции. Выполнение чертежей требует от студента применения нормативной документации и знания ГОСТов. Заключительным этапом по каждому блоку заданий также является защита, на которой студент демонстрирует понимания функционального назначения каждого элемента разработанной схемы и обосновывает принятые проектные решения.

Важно отметить, что весь учебный процесс построен на принципе неразрывности. Лекционный материал не существует изолированно, а тесно связан с темами лабораторных и практических работ. Теоретические положения, изложенные на лекциях, служат базой для лабораторных исследований и являются основой для расчётов на практических занятиях. Такая синергия всех видов учебной деятельности обеспечивает комплексное, системное усвоение студентами материала дисциплины, позволяя им не просто запоминать отдельные факты, но и формировать целостное профессиональное мышление, необходимое для работы с современными системами станционной автоматики и телемеханики.

Выводы. Методология KPI, при правильном применении, превращает оценку освоения технических дисциплин из констатирующей в управленческую. Она предоставляет всем участникам процесса чёткую, основанную на данных картину достижений и недостатков, что, в свою очередь, способствует переходу к индивидуальному обучению, своевременной корректировке учебных планов и повышению качества инженерно-технического образования.

Предложенный в статье формат проведения дисциплины Б1.О.26.05 «Станционные системы автоматизации и телемеханики», основанный на инструментах ключевых показателей эффективности, демонстрирует вовлечённость в процесс обучающихся, что положительно сказывается на их успеваемости.

Литература:

1. A Measuring and Recording Complex for Automating the Quality Control of Small Gear Fitting on the Shaft of a Locomotive Traction Motor / M.V. Kopanев, A.V. Pulyakov, V.A. Alekseenko, M.E. Skorobogatov // Journal of Machinery Manufacture and Reliability. – 2025. – Vol. 54. – № 8. – P. 1008-1014. – DOI: 10.1134/S1052618825700761. – EDN: KCYWHE
2. Cheng, E.C.K. Institutional Strategies for Cybersecurity in Higher Education Institutions / E.C.K. Cheng, T. Wang // Information (Switzerland). – 2022. – Vol. 13. – № 4. – DOI: 10.3390/info13040192. – EDN: YIPGTN

3. Polyakov, R. Analytical Review of the Formation of Key Performance Indicators of Development Institutions / R. Polyakov, E. Nikiforova // *Ecosystems Without Borders* 2023. Opportunities and Challenges: Lecture Notes in Networks and Systems, Kaliningrad, 27–28 сентября 2024 года. – Kaliningrad: Springer, 2023. – Vol. 705. – P. 125-132. – DOI: 10.1007/978-3-031-34329-2_13. – EDN: GAYXOY
4. Алексеенко, В.А. Повышение мотивации студентов к самостоятельной работе при изучении дисциплин специального цикла / В.А. Алексеенко // *Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования: материалы XXIII Междунар. науч.-практ. конф. В 2 т. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2025. – С. 210-215. – EDN: MQAETD*
5. Менакер, К.В. Повышение качества образовательного процесса по профильным дисциплинам за счет оптимизации учебного расписания / К.В. Менакер, М.В. Востриков // *Проблемы и пути развития профессионального образования: сб. ст. Всерос. науч.-метод. конф., Иркутск, 10–12 апреля 2024 г. – Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2024. – С. 282-285. – EDN: UYBYYP*
6. Менакер, К.В. Формирование единых требований к новому ФГОС ВО-4 в рамках железнодорожных специальностей / К.В. Менакер // *Вызовы и возможности развития железнодорожного образования в новых реалиях: сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Курган, 22 ноября 2024 г. – Курган: Уральский государственный университет путей сообщения, 2025. – С. 115-119. – EDN: NLESBL*
7. Попов, М.С. Организация учебного процесса: лабораторный стенд для исследования антенн / М.С. Попов, Р.Э. Усов, Н.П. Шустов // *Образование – наука – производство: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Чита, 07-08 декабря 2018 г. – Чита: Забайкальский институт железнодорожного транспорта – филиал Иркутского университета путей сообщения, 2018. – Т. 2. – С. 259-265. – EDN: MSAILM*
8. Пулятьков, А.В. Комплекс требований и рекомендаций для повышения качества разработки мультимедийных учебно-методических пособий / А.В. Пулятьков, В.А. Алексеенко // *Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования: материалы XXIII Междунар. науч.-практ. конф. В 2 т. Тюмень, 24-25 апреля 2025 года. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2025. – С. 338-343. – EDN: XANWSY*
9. Пулятьков, А.В. Формирование умений и навыков поиска отказов в постовых устройствах электрической централизации / А.В. Пулятьков, М.В. Копанев // *Педагогические технологии: тенденции развития и опыт внедрения в образовательный процесс: материалы науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 26 октября 2023 г. – Санкт-Петербург: Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, 2023. – С. 198-203. – EDN: KONYZP*
10. Скоробогатов, М.Э. Методика определения местоположения хвоста подвижного состава в пределах рельсовой цепи / М.Э. Скоробогатов // *Транспортное дело России. – 2025. – № 7. – С. 247-250. – EDN: GOJSVW*
11. Скоробогатов, М.Э. Применение специальных измерительных приборов в процессе обучения студентов / М.Э. Скоробогатов // *Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке: сб. науч. тр. III Междунар. науч.-практ. конф., Вятский государственный агротехнологический университет, 14 мая 2025 г. – Киров: Вятский государственный агротехнологический университет, 2025. – С. 349-352. – EDN: KHFHGV*
12. Сударев, И.В. Обзор систем электропитания устройств электрической централизации / И.В. Сударев, И.Р. Магдиев, М.Э. Скоробогатов // *Молодая наука Сибири. – 2025. – № 2(28). – С. 137-145. – EDN: OCUMUC*
13. Учебный стенд для измерения параметров ВОЛС / М.С. Антонов, Л.В. Козиненко, И.Н. Чернов, М.А. Власов // *Научное и техническое творчество молодёжи: материалы Всерос. науч.-техн. конф. с междунар. участием, Новосибирск, 22-26 апреля 2024 г. – Новосибирск: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, 2024. – С. 4-8. – DOI: 10.55648/NTTM-2024-1-5. – EDN: GPKUOM*
14. Целищев, В.А. Интерактивное методическое пособие для изучения инженерно-техническим составом специализированного программного обеспечения ЕК АСУИ / В.А. Целищев, К.С. Морозова // *Молодая наука Сибири. – 2021. – № 1(11). – С. 283-290. – EDN: JIDAPM*
15. Цивинская, А.О. Мониторинг эффективности образовательных организаций как источник данных о российском высшем образовании / А.О. Цивинская, К.С. Губа // *Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – Т. 24. – № 2. – С. 121-130. – DOI: 10.15826/umpra.2020.02.018. – EDN: ELPUWQ*

Педагогика

УДК 378.6

**доктор педагогических наук, профессор, ведущий специалист
военного учебного центра Сливин Тимур Станиславович**
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «МЭИ» (г. Москва);
**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
юридической психологии и педагогики Кузнецов Михаил Иванович**
Академия Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Рязань);
**доктор педагогических наук, доцент, начальник отдела
по связям с органами власти Лазуткина Лариса Николаевна**
Фонд перспективных исследований (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ЖЕЛАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема рассмотрения психолого-педагогических аспектов сформированности у будущих специалистов Федеральной службы исполнения наказаний навыков владения цифровыми ресурсами и компьютерными программами, способности ориентироваться в различных цифровых продуктах. Авторами показаны возможности освоения цифровых компетенций сотрудниками уголовно-исполнительной системы в контексте использования популярных психологических тренингов в виртуальной среде на основе анкетирования 118 курсантов старших курсов факультета психологии и пробации Академии ФСИН России. Проанализированы действия популярного блогера Е.О. Блиновской, транслировавшей техники визуализации желаний в цифровой среде, запатентовавшей авторские права на базу широко разрекламированного в свое время психологического тренинга «Марафон желаний». Результаты поведенного исследования показали, что поколение современных курсантов, использующее инструменты цифровой среды практически всю сознательную жизнь, неоднозначно относится к ужесточению законодательного контроля в виртуальной сфере со стороны государственных структур, но подчеркивает необходимость формирования осведомленности по данному

вопросу, а так же сформированности необходимых компетенций в области массового внедрения психологических практик в медиасреде, с целью формирования у курсантов готовности пресечения случаев возможного мошенничества.

Ключевые слова: курсанты, образовательные организации ФСИН России, цифровые инструменты психологического воздействия на аудиторию; тренинги в цифровой среде, техника визуализации желаний мошенничество.

Annotation. The article considers the problem of considering the psychological and pedagogical aspects of the formation of skills in digital resources and computer programs among future specialists of the Federal Penitentiary Service, as well as the ability to navigate various digital products. The authors show the possibilities of mastering digital competencies by employees of the penitentiary system in the context of using popular psychological training in a virtual environment based on a survey of 118 senior cadets of the Faculty of Psychology and Probation of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia. The article analyzes the actions of the popular blogger E.O. Blinovskaya, who broadcast techniques for visualizing desires in a digital environment and patented copyrights to the basis of the widely advertised psychological training "Marathon of Desires". The results of the behavioral research showed that the generation of modern cadets, who use the tools of the digital environment for almost their entire adult lives, is ambivalent about the tightening of legislative control in the virtual sphere by government agencies, but emphasizes the need to raise awareness on this issue, as well as the formation of the necessary competencies in the field of mass implementation of psychological practices in the media environment, in order to form cadets have the readiness to prevent cases of possible fraud.

Key words: cadets, educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia, digital tools for psychological influence on the audience; trainings in a digital environment, techniques for visualizing desires fraud.

Введение. В эпоху стремительного развития современных технологий обучающимся в образовательных организациях, осуществляющих подготовку кадров в интересах правоохранительных органов, в том числе и Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН России), необходимо осваивать не только навыки использования цифровыми ресурсами и программами, но и ориентироваться в различных цифровых продуктах:

- виртуальных трендах;
- инструментах психологического воздействия на аудиторию.

При этом будущим работникам Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН России), следует научиться:

- «считывать» криминальную составляющую;
- видеть мошеннические действия современных манипуляторов и др.

Сотрудники уголовно-исполнительной системы должны иметь развернутое представление о популярных технологиях нелегитимного сбора финансовых средств с рядовых пользователей, ставших частью новой социальной реальности, ее возможной криминальной составляющей.

Изложение основного материала статьи. с целью изучения осведомленности курсантов Академии Федеральной службы исполнения наказаний России относительно инструментов психологического воздействия на аудиторию, нами было проведено исследование.

В рамках исследования обозначенной проблемы был проведен опрос 118 курсантов 3-5 года обучения факультета психологии и probation Академии ФСИН России.

Гендерное соотношение группы было представлено следующим образом:

- 65% женского;
- 35% мужского пола.

Возраст опрошенных – 20-22 года.

На первый вопрос о получении случайной информации, знакомстве с тренингом в цифровой среде «Марафон желаний»

- 35% респондентов ответили утвердительно;
- 60% респондентов отрицательно;
- 5% респондентов затруднились с ответом.

Для примера в первом вопросе, мы представили действия популярного блогера Е.О. Блиновской, транслировавшей психологические техники визуализации желаний, имеющей запатентованные авторские права на разработку и базу данных психологического тренинга.

«База данных представляет собой многофункциональную полнотекстовую информационно-поисковую систему и содержит подобранную и систематизированную информацию, включающую девять этапов прохождения психологической трансформации в соответствии с техникой проработки эмоциональных состояний клиентов» [1, С. 1].

Е.О. Блиновская проводила групповые закрытые тренинги в цифровых сетях с 2015 года по 27 апреля 2023 года. «Королеву марафонов» задержали по подозрению в неуплате налогов в особо крупном размере и легализации (отмывании) средств, приобретенных преступным путем [2, С. 1]. Следует отметить, что тренинги содержали консультации по формулированию личных желаний, составлению «карты желаний».

В дальнейшем прибавились онлайн-продукты:

- тренинг «Про отношения»;
- тренинг «Стань и получишь»;
- тренинг «Зачатие» для решения проблемы бесплодия.

Мы проанализировали отношение молодых людей, строящих свои личные и профессиональные коммуникации в цифровой сети. На второй вопрос о полезности для изучения психологического тренинга «визуализация желаний».

- 85% респондентов ответили положительно;
- 10% респондентов считают отрицательно;
- 5% респондентов затруднились с ответом.

Визуализация желаний – это популярная техника, заключающаяся в материализации мыслей в действительность или притягивании в собственную жизнь желаемого. Визуализацией называется видение или, другими словами, мысленное представление вожаемого события или мечты в виде образной картинки либо короткометражного фильма на так называемом «внутреннем экране» [3, С. 478].

При выполнении упражнения «визуализация желания» необходимо соблюдать определенные предписания. «Вопервых, используется точная формулировка, которая включает использование глагола в настоящем времени, не содержит отрицательную частицу «не» и слово «хочу», необходимо подробно описать ожидаемое. Далее нужно представлять уже достигнутую цель в формате видео.

Прислушайтесь к своим ощущениям, ощутите запахи, вкусы, прикосновения. Повторяйте упражнение по визуализации желания регулярно» [3, С. 479]. Данная техника часто используется в курсе подготовки рекрутов компаниями, реализующими свою продукцию методом прямых продаж.

Следующий вопрос, включающий мониторинг курсантами цифровой среды на предмет изучения профессионального опыта сторонних специалистов, популяризации других примеров по «визуализации желаний» в виртуальной среде,

транслирует разноплановые ответы:

- 55% респондентов встречали другие примеры тренингов по «визуализации желаний» на цифровых платформах;
- 45% респондентов отрицают данный факт.

Делаем вывод, что на данный момент курсанты целенаправленно не интересуются перспективами личной профессиональной деятельности на социальных платформах, просматривают информацию без определенной системы поиска, скорее всего, в развлекательных целях.

Отметим, что идея визуальной идентификации личных желаний человека не является уникальной. По аналогии с техникой «карта желаний», представленной Е. Блиновской на ее тренингах [1, С. 1], следует рассматривать технику «карта эмпатии», предложенную в 2012 году Д. Грей, С. Браун и Дж. Макануфо [3].

Разработка, раскрывающая и учитывающая желания потребителей, нашла применение не только в бизнес-методиках и дизайн-мышлении западных школ-бизнеса как «простой конструктор профиля потребителя», который «поможет вам выйти за пределы чисто демографических характеристик потребителя и лучше понять его среду, поведение, проблемы и радости» [9, С. 103].

Техники «карты эмпатии» достаточно часто применяются в научных исследованиях разного профиля, от педагогики [11] до решения некоторых производственных задач [6].

Принцип «карты эмпатии» основан на изучении индивидуального сценария человека, сформированного на основе:

- желаний человека;
- жизненного опыта;
- сформированных привычек;
- внутренних убеждений.

При этом авторами данной методики изучаются ответы на вопросы:

- что индивид умеет;
- что боится;
- любит;
- не успевает;
- в чем уверен;
- что не понимает;
- о чем мечтает.

Простая схема визуализации ответов в определенном месте рисунка «карты эмпатии» позволяет получить порой неожиданные либо скрытые ответы, создать фокус внимания на определенный ресурс.

В педагогике парное анкетирование родителя и ребенка при помощи «карты эмпатии» помогает выявить ожидания обоих респондентов, например, в отношении образовательной компьютерной программы либо проблемы освоения школьного предмета.

В производственной деятельности анкетирование сотрудников разных отделов позволяет определить разночтения заданий в процессе их выполнения.

Отметим, что воображение играет огромную роль в процессе осмысления человеком личных потребностей, предоставляет возможности менять жизнь, формирует направления перемен. Ученые приписывают мыслям «силы», которые могут дать все, что нужно для достижения цели. Силы мысли основаны на убеждении. Воображение является способностью ума создавать идеи или образы [4; 10].

Любой человек может вспомнить моменты, когда мысли реализовались. То, что человек представляет у себя в сознании, имеет своё название – визуализация. Это инструмент, который можно использовать для достижения цели [7, С. 77].

Вопрос «о реализации психологических тренингов в цифровой среде специалисту без базового психологического образования» вызвал положительный ответ у 15% респондентов. 85% респондентов считают такую практику неприемлемой.

Далее последовал вопрос «о необходимости проверки знаний специалиста, проводящего психологические тренинги с группами людей в цифровой среде, не имеющего базового психологического образования, в виде комиссии, аккредитации либо другой форме»:

- 75% респондентов согласны с данным предложением;
- 25% респондентов не считают его необходимым.

Вопрос «об оценке положительной практики, эффективности психологических тренингов в цифровой среде с многочисленными группами людей» вызвал разноплановые ответы:

- 71% респондентов оценивают данную практическую деятельность положительно;
- 15% респондентов не приемлют это;
- 14% респондентов затруднились с ответом.

Вопрос «Вы видите в проведении психологических тренингов в цифровой среде с многочисленными группами людей желание получать сверхприбыль, без оглядки на качество услуг» вызвал дискуссию среди курсантов:

- 50% респондентов видят несомненную коммерческую мотивацию в проведении массовых занятий в цифровой сети;
- 40% респондентов дают отрицательный ответ;
- 10% респондентов затруднились высказать свое мнение.

Обратим внимание, что рассматриваемые нами тренинги блогера Е. Блиновской «Марафон желаний» в контексте психологической техники по визуализации желаний, и тренинг «карта желаний», созданный по аналогии техники «карта эмпатии», по содержанию соответствуют заявленной профессиональной компетенции.

Е. Блиновская транслирует информацию о наличии у нее диплома Московского государственного университета по программе «Практическая психология личности в сфере межличностного общения и бизнеса». Однако вызывают сомнения профессиональные способности человека, не имеющего терапевтической практики по клинической психологии, для проведения тренинга «Зачатие».

Данный тренинг был представлен блогером в рамках возможностей репродукции у пар с диагностированным бесплодием. Тема возможного вреда, нанесенного психологическому здоровью пациента в цифровой среде, должна вызывать соответствующую реакцию не только в научных кругах.

Вопрос «о законодательном регулировании психологических консультаций, услуг, тренингов, более детальном пояснении в нормативных актах (с ответственностью сторон и профессиональными рисками) так же вызвал бурное обсуждение:

- 55% респондентов согласны с законодательным контролем данных услуг;
- 35% респондентов не видят в этом необходимости;
- 10% респондентов затруднились с ответом.

Курсантами были высказаны такие комментарии:

«Не знаю, так как люди участвуют в данных тренингах на добровольной основе»;

«Ну а как иначе!»;

«В настоящее время очень развиты цифровые тренинги и их необходимо использовать»;

«Так как это желание граждан (в участии)»;

«Не считаю целесообразным»;

«В настоящее время в сфере психологии появилось множество людей без наличия психологического образования»;

«Любая деятельность должна регулироваться»;

«Я считаю, что ответственность сторон условие»;

«Многие люди считают, что психология, техники это просто и легко, но на самом деле без базового образования можно нанести вред человеку»;

«Все должно регулироваться законом»;

«Необходимо вводить штрафы за оказание помощи без профессионального образования»;

«Для проведения тренингов нужно обладать соответствующим образованием» и др.

Нами сделаны выводы по результатам опроса о лояльном отношении курсантов к тренингам в цифровой среде в контексте добровольного желания пользователей участвовать в данных мероприятиях. 70% респондентов видят положительную практику в проведении групповых психологических тренингов в цифровой среде.

Отметим, что:

– 75% респондентов считают необходимым проверку знаний специалиста, не имеющего базового психологического образования;

– 55% респондентов согласны с законодательным контролем данных услуг, закреплении в нормативных документах ответственность сторон и профессиональные риски специалистов;

– 35% респондентов не видят в этом необходимости.

Поколение курсантов возраста 20-22 лет, использующее инструменты цифровой среды практически всю сознательную жизнь, неоднозначно относится к ужесточению законодательного контроля в виртуальной сфере со стороны государственных структур, но подчеркивает необходимость формирования осведомленности по данному вопросу, сформированности необходимых компетенций в области массового внедрения психологических практик в медиасреде с целью пресечения случаев возможного мошенничества.

Следует отметить несомненные преимущества прохождения тренингов в онлайн-формате образовательного процесса. Преподаватель имеет возможность использовать все инструменты цифровой визуальной подачи информации. Обучающийся приобретает свободу выбора развивающего проекта, преподавателя, в том числе ведущих университетов страны, и осуществляет уникальную возможность «визуального перемещения» в любую точку огромного государства.

Российский исследователь культуры и молодежной политики М.Ю. Муромцева поясняет, что «мы живем в мире изображений разного рода происхождения и назначения, именно они меняют или формируют наше мировоззрение и взгляды на привычные вещи. Масса тренингов, школ и семинаров перешло в разряд онлайн-образования. Мы готовы к визуальной коммуникации более активно и охотно, нежели к реальным контактам» [8, С. 49].

Российский социолог Т.И. Ларина отмечает отрицательную тенденцию, проявляющуюся в цифровой среде, на которую следует обратить внимание при профессиональном мониторинге социальных сетей.

«Тренинги личностного роста – эффективный инструмент социальной психологии, помогающий решить индивидуальные или групповые проблемы, однако в последнее десятилетие под них маскируются психокультуры» [5, С. 81]. Критичное отношение к новым явлениям, возникающим на просторах виртуальной среды, проявляется характерной особенностью сотрудника уголовно-исполнительной системы, востребованной в служебной деятельности.

Выводы. Обладание разнообразными навыками цифровой компетенции является перспективным направлением профессионального роста сотрудника уголовно-исполнительной системы.

В условиях бурного развития компьютерных программ, технологий, инструментов цифровой среды фокус внимания правоохранительных органов, в том числе и уголовно-исполнительной системы, направлен на активное коммерческое использование новых ресурсов коммуникаций, возникновение модных тенденций. При этом имеет значение не только привлечение внимания, но и психологическая привязка, контроль большого количества пользователей, влияние, приобретаемое одним человеком. Возникает вопрос о профессионализме такого специалиста, мотивах его деятельности, включающих как финансовый, так и морально-нравственный аспекты.

Резюмируя вышеизложенное, хотелось бы ещё раз особо отметить, что в процессе профессиональной подготовки будущих сотрудников ФСИН необходимо создавать условия для сформированности необходимых компетенций в области массового внедрения психологических практик в медиасреде, с целью формирования у курсантов готовности пресечения случаев возможного мошенничества.

Литература:

1. Блиновская, Е.О. Психологический тренинг «Марафон желаний»: свидетельство о регистрации базы данных RU 2021621012 / Е.О. Блиновская. – Заявка № 2021620863 от 29.04.2021, зарегистрировано 19.05.2021.
2. Гердо, В. Блиновская попросила Верховный суд о снижении 1,2 млрд рублей налогов и штрафов / В. Гердо. – URL: <https://www.rbc.ru/business/23/12/2024/676794569a79474314a550f5> (дата обращения: 11.01.2026)
3. Грей, Д. Геймшторминг. Игры, в которые играет бизнес / Д. Грей, С. Браун, Дж. Макануфо. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – URL: <https://www.rulit.me/books/gejmshtorming-igry-v-kotorye-igraet-biznes-read-405739-1.html> (дата обращения: 11.01.2026)
4. Кудряшева, Л.А. Педагогика и психология / Л.А. Кудряшева. – Москва: Вузовский учебник; НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 160 с.
5. Ларина, Т.И. Психокультуры как разновидность сект / Т.И. Ларина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 12(104). – С. 81-84
6. Месяц, В.А. Использование методики «карта эмпатии» для решения учебных, исследовательских и некоторых производственных задач / В.А. Месяц, Е.Ю. Шемякина // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2019. – Т. 1. – С. 397-399
7. Москаленко, С.А. Сила мысли и визуализация / С.А. Москаленко // Сборник избранных статей по материалам науч. конф. ГНИИ «Направитие». – Москва, 2019. – С. 77-78
8. Муромцева, М.Ю. Визуальные коммуникации в современном информационном обществе / М.Ю. Муромцева // Культура и образование. – 2023. – № 3(50). – С. 46-52
9. Нашенкина, М.С. Визуализация желаний / М.С. Нашенкина // Проблемы развития современного общества: материалы 4-й Всерос. науч.-практ. конф. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. – С. 478-480

10. Остервальдер, А. Построение бизнес-моделей: настольная книга стратега и новатора / А. Остервальдер, И. Пинье. – Москва: Альпина Пабlisher, 2015. – 288 с.
11. Тарасова, С.И. Имитационные технологии в процессе обучения в вузе / С.И. Тарасова, В.Э. Флора, М.А. Кода // НаукаПарк. – 2018. – № 6(67). – С. 132-134

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Чайкина Жанна Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Мочалина Мария Вадимовна

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

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ: ИНТЕГРАЦИЯ СПО, ВУЗА И ПРЕДПРИЯТИЙ-ПАРТНЕРОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу региональной практики подготовки педагогических кадров для системы инженерного образования, реализуемой в Нижегородской области. В условиях растущего дефицита квалифицированных преподавателей инженерно-технических дисциплин и необходимости обеспечения технологического суверенитета страны, вопрос воспроизводства педагогического корпуса приобретает критическое значение. В работе рассматривается логическая взаимосвязь и преемственность между уровнями среднего профессионального (СПО) и высшего образования, образующими целостный контур непрерывной подготовки специалистов. Особое внимание уделяется механизмам интеграции образовательных учреждений с промышленными предприятиями-партнерами. Автором показано, что эффективная модель подготовки инженеров-педагогов строится на принципах дуального образования и проектного обучения, что позволяет будущим преподавателям не только осваивать теоретические основы, но и погружаться в реальный производственный контекст. В статье представлены разработанные схемы взаимодействия всех участников образовательного кластера, включая вузы, колледжи, технопарки и профильные промышленные корпорации региона. Обосновывается стратегическая значимость формирования корпуса инженеров-педагогов как ключевого фактора обеспечения долгосрочной кадровой безопасности и устойчивого развития промышленного потенциала Нижегородской области. Анализ динамики развития программ подготовки демонстрирует положительную корреляцию между внедрением предложенной модели и ростом качества подготовки выпускников, способных эффективно работать на стыке педагогики и современного высокотехнологичного производства. Делается вывод о возможности масштабирования данного регионального опыта на другие субъекты Российской Федерации.

Ключевые слова: инженерное образование, педагогические кадры, преемственность СПО и вуза, интеграция с промышленностью, образовательный кластер, промышленный потенциал, подготовка инженеров-педагогов.

Annotation. This article analyzes regional practices for training teachers for the engineering education system implemented in the Nizhny Novgorod Region. Given the growing shortage of qualified teachers in engineering and technical disciplines and the need to ensure the country's technological sovereignty, the issue of replenishing the teaching corps is becoming critical. The paper examines the logical relationship and continuity between secondary vocational and higher education, which form a holistic framework for the continuous training of specialists. Particular attention is paid to the mechanisms for integrating educational institutions with industrial partners. The author demonstrates that an effective model for training engineering teachers is built on the principles of dual education and project-based learning, which allows future teachers not only to master theoretical foundations but also to immerse themselves in a real-world industrial context. The article presents developed frameworks for interaction among all participants in the educational cluster, including universities, colleges, technology parks, and specialized industrial corporations in the region. The strategic importance of developing a corps of engineering teachers is substantiated as a key factor in ensuring long-term personnel security and sustainable development of the Nizhny Novgorod Region's industrial potential. An analysis of the development of training programs demonstrates a positive correlation between the implementation of the proposed model and the improvement in the quality of graduates' training, who are capable of effectively working at the intersection of pedagogy and modern high-tech manufacturing. A conclusion is drawn regarding the potential for scaling this regional experience to other regions of the Russian Federation.

Key words: engineering education, teaching staff, continuity of secondary vocational education and higher education, integration with industry, educational cluster, industrial potential, training of engineering teachers.

Введение. Нижегородская область исторически является одним из крупнейших промышленных центров России. Специализацией региона выступают машиностроение, авиастроение, автомобилестроение, судостроение и металлургия. На территории области работают такие гиганты индустрии, как Горьковский автомобильный завод (ГАЗ), завод «Красное Сормово», авиастроительный завод «Сокол», предприятия атомного машиностроения и химического кластера. Развитие реального сектора экономики требует не только квалифицированных инженеров, но и особой категории специалистов – инженеров-педагогов, способных готовить кадры для промышленности, работая на стыке «техника» и «педагогика».

Ключевая задача современного этапа развития профессионального образования заключается в воспроизводстве кадрового корпуса педагогов для инженерной школы. Общеизвестным является тезис о необходимости ранней профессиональной навигации, однако подготовка наставников, способных реализовать эту задачу, представляет собой сложный многоуровневый процесс. Эффективное решение данной проблемы видится в создании интегративной образовательной среды, объединяющей ресурсы системы среднего профессионального, высшего образования и промышленных предприятий [1].

Изложение основного материала статьи. Потребность в инженерах-педагогах в Нижегородской области продиктована несколькими факторами. Во-первых, развитая сеть профильных инженерных классов (более 600 по данным регионального Минобрнауки) требует учителей технологии, физики, информатики, обладающих актуальными производственными компетенциями. Во-вторых, реализация федерального проекта «Профессионалитет» в колледжах региона предполагает активное участие наставников от предприятий, которые зачастую не имеют педагогического

образования. Подготовка таких наставников – прямая задача системы инженерно-педагогического образования.

Ключевые вызовы, стоящие перед регионом:

- Дефицит кадров: острая нехватка профессиональных инженерных кадров, уровень подготовки которых отвечает требованиям работодателей.
- Мотивационный аспект: низкий уровень мотивации школьников к получению инженерного образования, который может быть преодолен только качественной работой подготовленного педагога.
- Цифровой разрыв: необходимость подготовки педагогов к работе с «цифровым поколением», использованием нейросетей и современных технологий обучения (таблица 1).

Таблица 1

Кадровая потребность Нижегородской области в профильных специалистах (оценочные данные)

Отрасль	Ключевые предприятия	Потребность в инженерных кадрах (ежегодно)
Автомобилестроение	ГАЗ, группа «ГАЗ»	Высокая
Авиостроение	«Сокол», ОКБМ	Средняя / Высокая
Судостроение	«Красное Сормово»	Средняя
Атомное машиностроение	Атомэнергопроект, ОКБМ	Высокая
Химическая промышленность	СИБУР, другие	Растущая

Классическая модель подготовки инженера-педагога в России долгое время была сосредоточена в вузах. Однако современная образовательная политика диктует необходимость выстраивания вертикали преемственности программ высшего образования и СПО [2; 3].

В Нижегородской области сформирована эффективная модель, при которой выпускник педагогического или технического колледжа может продолжить обучение в профильном вузе по сокращенным или сопряженным программам. Это возможно благодаря:

1. Участию профессорско-преподавательского состава вузов в реализации отдельных дисциплин на выпускных курсах колледжей, что повышает качество образования и привлекательность продолжения обучения в университете.
 2. Интеграции студентов СПО в вузовские проектные команды, хакатоны, акселераторы и предметные олимпиады.
- Ключевым звеном в подготовке педагогических кадров, включая инженеров-педагогов, выступает Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет).

Вуз активно сотрудничает с промышленными предприятиями и технопарками. Преподаватели Мининского университета регулярно участвуют в интенсивах для учителей, проводимых при поддержке ГАЗа и Фонда «Вольное Дело», знакомя педагогов с современными образовательными тенденциями и цифровыми технологиями. Для того чтобы продемонстрировать, как это сотрудничество встраивается в общую образовательную вертикаль, обратимся к схеме 1, отражающей полный цикл: от школьной скамьи до профессиональной деятельности.

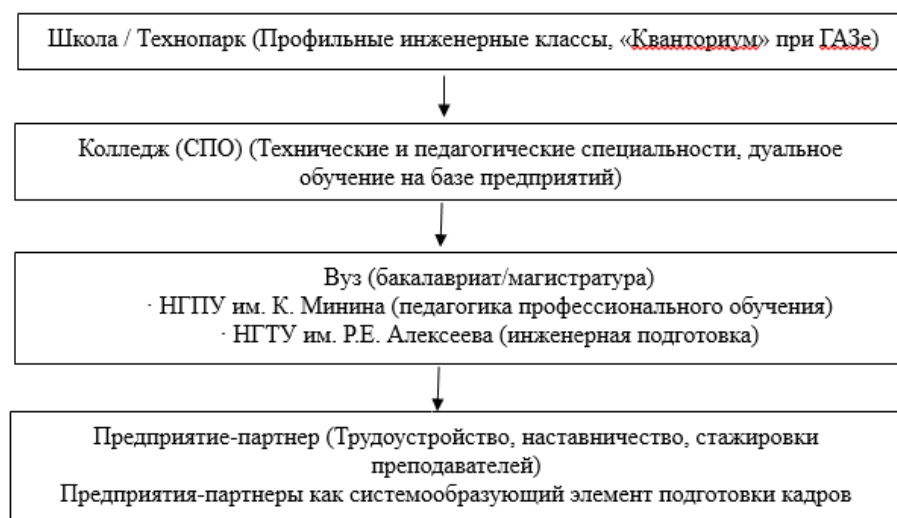


Схема 1. Структура непрерывной подготовки инженера-педагога в Нижегородской области

Подготовка современного инженера-педагога невозможна без участия реального сектора экономики. В Нижегородской области сложилась уникальная практика трехстороннего партнерства: «бизнес – образование – власть» [4].

ГАЗ является ярким примером социально ответственного бизнеса, инвестирующего в образование. На базе учебных заведений работают детский технопарк «Кванториум» и Центр изучения цифровых технологий «Техноспейс». Завод совместно с Фондом «Вольное Дело» регулярно проводит интенсивы для педагогов, целью которых является:

- формирование учительского комьюнити;
- обучение педагогов работе с нейросетями и цифровыми инструментами;
- вовлечение сотрудников предприятий в профориентационную работу со школьниками (популяризаторы промышленности).

Такие интенсивы дают возможность наладить контакт педагогов с бизнесом, чтобы выстроить бесшовный процесс подготовки будущих кадров: перехода учеников от школьного уровня к студенчеству и дальнейшей адаптации их на предприятии.

Нижегородский технический университет является базовым вузом для реализации проекта инженерных классов в регионе. Партнерами выступают завод «Красное Сормово» (судостроительный кластер) и завод «Сокол» (авиационный кластер).

кластер), в котором участвуют 11 школ и почти 1300 учащихся [5].

Созданная в НГТУ Передовая инженерная школа (ПИШ) атомного машиностроения и систем высокой плотности энергии не только готовит инженеров, но и активно работает со школьниками, выполняя лабораторные работы по физике с использованием технологий виртуальной реальности.

Компания СИБУР, имеющая активы в регионе, проводит сессии с образовательными партнерами, где ключевыми темами становятся «Коллаборация в учебных программах СПО с ВУЗами» и «Профиль преподавателя от бизнеса». Обсуждаются механизмы интеграции ресурса корпоративного университета СИБУРа в учебные планы и организация стажировок для преподавателей СПО и вузов [6].

Важным направлением является переподготовка действующих педагогов для работы в инженерных классах и технопарках.

Преподавателями программы выступают ведущие эксперты-предметники и представители реального сектора экономики. Ожидаемый охват учеников у прошедших переподготовку учителей составит 2700 человек в год.

Подготовка инженеров-педагогов имеет для Нижегородской области стратегическое значение, выходящее за рамки образовательной политики.

Наличие квалифицированных педагогов, способных подготовить рабочих и инженеров высокой квалификации, является условием функционирования предприятий ОПК и гражданского машиностроения. Инженер-педагог выступает ключевым звеном в трансляции производственной культуры и технологических знаний новому поколению.

Выстроенная система «школа – колледж – вуз – предприятие» с участием наставников и преподавателей, знающих специфику местной промышленности, способствует профессиональному самоопределению школьников и их дальнейшему трудоустройству на нижегородские предприятия, снижая отток молодежи в столичные регионы.

Инженеры-педагоги, владеющие современными методиками проектного обучения, цифровыми инструментами и понимающие запросы бизнеса, формируют кадровый резерв не только для системы образования, но и для корпоративных университетов, учебных центров предприятий [7].

Эффекты от подготовки инженеров-педагогов для Нижегородской области заключаются в следующем:

1. Для экономики:
 - Обеспечение промышленности квалифицированными кадрами.
 - Рост производительности труда.
 - Реализация инвестиционных проектов.
2. Для образования:
 - Рост качества инженерной подготовки.
 - Обновление содержания и методов обучения.
 - Развитие сетевого взаимодействия.
3. Для социума:
 - Рост престижа инженерных профессий.
 - Закрепление молодежи.
 - Удовлетворение потребности в самореализации.

Выводы. Нижегородская область демонстрирует пример системного подхода к подготовке инженеров-педагогов, основанного на тесной интеграции среднего профессионального и высшего образования с реальным сектором экономики. Созданная модель включает в себя:

1. Вертикаль непрерывного образования (школа – колледж – вуз).
2. Мощную поддержку промышленных партнеров (ГАЗ, СИБУР, заводы ОПК), участвующих в формировании содержания образования и подготовке наставников.
3. Региональные программы переподготовки, обеспечивающие синхронизацию компетенций педагогов с вызовами цифровой экономики.

Подготовка инженера-педагога в регионе перестала быть только функцией системы образования. Она стала приоритетной задачей промышленной политики, от решения которой зависит будущее нижегородской промышленности и технологический суверенитет страны в целом.

Литература:

1. Абдуллин, И.А. Научно-методическое обеспечение и технология реализации взаимосвязи образовательных учреждений и предприятий – заказчиков кадров: науч.-метод. пособие / И.А. Абдуллин, Е.В. Азеева, И.М. Айтуганов [и др.]; под ред. Е.А. Корчагина. – Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2010. – 202 с.
2. Багачук, А.В. Организация педагогической практики магистрантов – будущих наставников школьников инженерно-технологического профиля обучения: учеб. пособие / А.В. Багачук, О.В. Берсенева. – Красноярский государственный педагогический университет. – Красноярск: КГПУ, 2023. – 92 с.
3. Гайнеев, Э.Р. Взаимодействие предприятия и учебного заведения в профессиональной подготовке студентов СПО в современных условиях / Э.Р. Гайнеев // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 29-й Междунар. науч.-практ. конф., 20-21 мая 2024 г., Екатеринбург. – Екатеринбург: РГППУ, 2024. – С. 173-177
4. Герлах, И.В. Профессиональные дефициты учителей в области коммуникативных компетенций, проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования / И.В. Герлах, И.А. Твелова, О.Н. Спирина // KANT. – 2022. – № 4(45). – С. 218-225. – DOI: 10.24923/2222-243X.2022-45.37
5. Кластерная модель профессиональной подготовки выпускников СПО в партнёрстве с технопарком профессионального образования / С.М. Маркова, М.Л. Груздева, Ж.В. Смирнова [и др.]. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2025. – 160 с. – ISBN 978-5-605-51694-1. – EDN: LQLAKD
6. Кругликов, В.Н. Инженерная педагогика: учебник для вузов / В.Н. Кругликов. – Москва: Юрайт, 2025. – 198 с.
7. Федулова, К.А. Концептуальные основы интеграции педагогической и отраслевой (инженерной) подготовки будущих педагогов профессионального обучения в условиях цифровизации образования / К.А. Федулова // Концепт. – 2025. – № 7. – С. 145-161

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Ермилина Елена Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

преподаватель Диденко Алена Рудольфовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

АСПЕКТЫ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ИЛЛЮСТРАЦИЯ»

Аннотация. Целью исследования является обоснование необходимости комплексного подхода к методическому обеспечению дополнительных общеобразовательных программ. В статье рассматривается содержание понятия «комплексная система методического обеспечения». Конкретизируются особенности методического обеспечения дополнительной общеобразовательной программы «Иллюстрация». Авторами раскрывается роль занятий по данной программе для обучающихся. Подчеркивается значимость адаптации методического обеспечения к современной динамично изменяющейся индустрии творческих профессий и запросам общества. Особо отмечается комплексное составление системы методического обеспечения. Первоочередным для данного процесса является заключение в себе основного содержания программного материала. Авторами дается сравнительный анализ форм и методов обучения в системе дополнительного образования по данной программе. Приводятся конкретные примеры. Для получения эффективного результата обучения предлагается прислушиваться не только к запросам адресатов обучения, но и к внутренним потребностям самого педагога.

Ключевые слова: комплексная система, методическое обеспечение, дополнительное образование, общеобразовательная программа, иллюстрация, визуальная информация.

Annotation. The purpose of this study is to substantiate the need for a comprehensive approach to methodological support for supplementary general education programs. This article examines the concept of a "comprehensive system of methodological support." The specific features of methodological support for the supplementary general education program "Illustration" are specified. The authors explore the role of this program's classes for students. They emphasize the importance of adapting the methodological support to the dynamically changing creative industries and societal demands. They emphasize the comprehensive development of the methodological support system. The primary focus of this process is to capture the core content of the program material. The authors provide a comparative analysis of the forms and methods of teaching in the supplementary education system for this program. Specific examples are provided. To achieve effective learning outcomes, it is suggested to consider not only the needs of the recipients but also the internal needs of the teacher.

Key words: integrated system, methodological support, additional education, general education program, illustration, visual information.

Введение. В современном мире человек постоянно окружен сотнями рекламных сообщений, десятками книг, баннеров, инструкций, а жизненное пространство в свою очередь перенасыщено разнообразными видами информации: звуковой, обонятельной и вкусовой, визуальной и тактильной. Но среди всего спектра данных отчетливо выделяется по частоте восприятия визуальный вид информации. Иллюстрации способны сделать текст наиболее эстетически приятным с точки зрения внимания и интереса, наглядно демонстрируют содержание той или иной задумки. Следовательно, дополнительная общеобразовательная программа «Иллюстрация» является важным аспектом для обучающихся творческого направления, и должна базироваться не только на устоявшихся и зарекомендовавших себя методиках, но и учитывать современные подходы и средства ее отображения.

Научно доказанное высказывание, о том, что визуальная информация запоминается и воспроизводится быстрее, чем текст или устная форма называется «эффект превосходства образа», базирующемся на теории Аллана Пайвио. Согласно теории двойного кодирования, память существует или в устной форме или в форме образов. Конкретные концепции, представленные в виде картинок, кодируются в обе системы; однако абстрактные понятия записываются только в устной форме [6]. Данная теория находит своё практическое применение в рекламе, дизайне, в цифровом пространстве - в дизайне пользовательского интерфейса, в сфере образования - в методических материалах.

Зрительные образы лучше запоминаются и воздействуют в первую очередь на подсознание. Поэтому сложную и важную информацию проще доносить через изображения. Все вышеизложенное подтверждает актуальность подготовки профессионалов в сфере иллюстраторской деятельности, качественное начало которой может быть заложено на этапе среднего школьного возраста в рамках дополнительного образования. Именно поэтому особую важность выполняет грамотное составление дополнительной общеобразовательной программы по данному направлению и, соответственно, методическое обеспечение к ней.

Изложение основного материала статьи. Роль занятий по дополнительной образовательной программе «Иллюстрация» заключается в следующем:

- развить у обучающихся художественные навыки, дать теоретическую основу изобразительной грамоты и помочь в приобретении навыка работы с текстом. Научить выстраивать целостный алгоритм создания иллюстрации от идеи до конечного проекта;
- стимулировать развитие творческого мышления. Изучение искусства иллюстрации форсирует навыки передачи основной задумки автора через изображение, а также применения ассоциативного мышления и фантазии. О важности воображения высказывался французский психолог и педагог Теодюль Рибо: «Всякое изобретение, крупное или мелкое, прежде чем окрепнуть, осуществившись фактически, было объединено только воображением - постройкой, возведенной в уме посредством новых сочетаний или соотношений» [7];
- сформировать эстетическое восприятие мира. Изучение материала и его практическое применение способствует развитию умения слышать, видеть и подмечать детали окружающего мира даже вне учебного занятия, а также передавать и чувствовать различные эмоциональные состояния;
- воспитать у обучающихся аккуратность в работе, трудолюбие, наблюдательность, целеустремленность и навык взаимопомощи;
- привить любовь к искусству и творческой работе, стимулируя использование внутренних ресурсов с целью

реализации художественного потенциала;

- освоить различные художественные материалы и преодолеть стереотипность в рисовании в контексте деятельности иллюстратора;
- сформировать навык понимания обучающимися литературного текста и умение анализировать его тему, идею, персонажей.

Но проблемой осуществления дополнительной общеобразовательной программы «Иллюстрация» становится актуализация и модернизация методического обеспечения, его создание и дополнение, адаптация к современной динамично изменяющейся индустрии творческих профессий.

Понятие «методическое обеспечение» в основном понимается как процесс создания различных видов программ, дидактических пособий, методических разработок и иных средств, направленных на обеспечение высокого качества образования, соответствующего потребностям общества в целом и каждого индивидуума обособленно, то есть является многоаспектным.

Данное понятие ввиду его многогранности вызывает научный интерес исследователей в сфере педагогики. Так, Т.Г. Аргунова интерпретирует методическое обеспечение как создание и применение комплекса учебно-методических документов, пособий, рекомендаций, методических материалов [1]. Формулировка З.П. Трофимовой, в свою очередь, подтверждает вышесказанное и дополняет его рассмотрением не только с точки зрения объединения различных дидактических средств обучения, но и как средства накопления новых знаний, новаторских идей и разработок, а также стимулятора развития творческого потенциала педагогов [8]. Итогом исследований в сфере методологии и технологий образования, которым была посвящена статья Н.В. Хисматулиной, стало определение методического обеспечения как результата процесса педагогического проектирования, системно описывающего содержание и структурные компоненты, предполагаемого к реализации образовательного процесса, целью которого в первую очередь является раскрытие человеческого потенциала и развития критического мышления [9]. А.М. Новиков же рассматривает вышеописанное понятие как оптимальную систему слияния процесса и результата проектирования. В его авторском педагогическом словаре системы основных понятий приводится следующее определение методического обеспечения: «это планирование, разработка и создание учебно-методического комплекса – оптимальной системы учебной и методической документации и средств обучения, необходимых для полного и качественного процесса обучения в рамках времени и содержания, определенных учебным планом и программой» [5].

А.В. Мутаев подчеркивает, что методическое обеспечение программы зачастую представляется в виде некоторого комплекса и имеет вариативность формы, которая в обязательном порядке должна:

- отражать содержание материала для освоения программы в требуемой степени;
- содержать теоретический материал, соответствующий дидактическим принципам, осуществляемый в оптимальной для достижения целевого уровня знаний, умений и навыков организационной форме;
- своевременно обеспечивать условия для саморефлексии обучающихся и их самостоятельной проверки уровня усвоения учебного материала, эффективности своего труда, с целью дальнейшей коррекции учебной деятельности;
- заключать в себе наиболее объективные методы административного и педагогического контроля качества образования [4].

Переходя к важным аспектам комплексного составления системы методического обеспечения, важно отметить, что первоочередным для данного процесса является заключение в себе основного содержания программного материала. Комплексность, в свою очередь, выражается в реализации совокупности основных функций педагогического процесса и в сопровождении качественного учебного процесса оптимальным количеством средств обучения и необходимой документацией (планами, учебными пособиями, программами, методиками и так далее) для усвоения ключевых вопросов содержания учебной программы. Немаловажен и факт того, что для решения вопроса о составе методического обеспечения необходимо использовать подход, содействующий в организации учебно-познавательной деятельности обучающихся так, чтобы они выступали в качестве активных участников учебного процесса. Можно и нужно также использовать креативные технологии для поддержки развития творческих навыков учащихся [2; 3]. Все вышеизложенное имеет непосредственное отношение практически к каждой программе дополнительного образования и соответствующему методическому обеспечению. Но хочется особо выделить, что одним из важнейших этапов на пути разработки и реализации комплексного методического обеспечения дополнительной общеобразовательной программы «Иллюстрация» является проведение сравнительного анализа форм и методов обучения в системе дополнительного образования по данному направлению. Грамотный подход к данной фазе методического проектирования позволяет определить наиболее эффективные пути для достижения поставленных образовательных целей. Приступая к обзору форм обучения, необходимо заметить, что от их выбора будет зависеть направление организации образовательного процесса, которое, в свою очередь, влияет на успех развития обучающихся и достижение целевых назначений учебно-воспитательной работы.

В контексте дополнительной общеобразовательной программы «Иллюстрация» можно выделить следующие формы организации занятий:

Индивидуальные занятия, которые проводятся один на один с педагогом, учитывая индивидуальные особенности и темп работы каждого обучающегося.

Преимущества:

- персонализированный подход: педагог может уделить максимум внимания конкретному обучающемуся, корректировать его ошибки и развивать его сильные стороны;
- гибкий темп: обучающийся может работать в своем темпе, не ориентируясь на группу;
- учет особенностей: есть возможность адаптировать задания и материалы под конкретные потребности и интересы воспитуемого.

Недостатки:

- высокая стоимость: требует большего количества преподавательских часов, что может сделать программу менее доступной;
- ограниченное общение: обучающийся меньше взаимодействует со сверстниками, тем самым не осваивая навыки работы в команде, взаимопомощи и социализации в коллективе.

Примеры реализации в дополнительной общеобразовательной программы «Иллюстрация» - индивидуальные занятия и ведение проекта от начальной стадии до завершения, персональная работа над созданием иллюстраций для портфолио, корректировка ошибок в композиции и перспективе с дальнейшей индивидуальной корректировкой учебной программы.

Коллективные занятия, которые проводятся с группой учащихся, работающих над общей темой или заданием.

Преимущества:

- социализация: обучающиеся учатся взаимодействовать, работать в команде;
- мотивация: здоровая конкуренция и работа в разновозрастной группе могут мотивировать к достижению лучших

результатов;

- экономичность: более экономически выгодный вариант по сравнению с индивидуальными занятиями;
- обмен опытом: есть возможность учиться друг у друга, видеть разные подходы и техники.

Недостатки:

– меньше внимания каждому: педагог не всегда может уделить достаточное количество внимания каждому обучающемуся;

– разный темп: обучающиеся с разным уровнем подготовки могут испытывать трудности, из-за чего могут возникнуть группы отстающих или, напротив, идущих вперед программы;

- необходимость адаптироваться: требуется адаптация к групповой работе, что может быть сложно для некоторых.

Примеры в реализации дополнительной общеобразовательной программы «Иллюстрация» – групповые мастер-классы по определенным техникам (акварель, гуашь, цифровая иллюстрация), групповые проекты (создание комикса, оформление книги), коллективные обсуждения работ и разборы ошибок. Надо сказать, что система дополнительного образования позволяет достаточно гибко подходить к выбору формы организации занятий.

Переходя к методам обучения, важно отметить, что они являются способами взаимодействия педагога и обучающегося, но именно от выбора «способа» зависит качество достижения целей всего обучения.

Объяснительно-иллюстративный метод, когда педагог объясняет материал, используя наглядные примеры, демонстрации, презентации.

Преимущества:

- эффективен для ознакомления: хорошо подходит для первоначального знакомства с новыми понятиями и техниками;
- позволяет систематизировать знания: помогает структурировать информацию и представить ее в логичном порядке;
- подходит для любой возрастной группы.

Недостатки:

- пассивная роль обучающегося: человек выступает скорее как слушатель, а не активный участник процесса;
- меньше возможностей для развития самостоятельности.

Примеры в реализации дополнительной общеобразовательной программы «Иллюстрация»: объяснение основ композиции и перспективы, с использованием реальных примеров; демонстрация разных техник рисования на примере работ великих художников; показ примеров работ известных иллюстраторов и их сравнение.

Репродуктивный метод, когда обучающийся воспроизводит материал по образцу, выполняет упражнения по инструкции.

Преимущества:

- развивает навыки: помогает закрепить изученный материал и сформировать необходимые умения;
- оптимален для отработки отдельных техник, приемов и композиционных решений.

Недостатки:

– меньше творчества: не способствует развитию творческого мышления и самостоятельности;

– монотонность: может быть монотонным и скучным, снижая мотивацию. Малопродуктивен для младшей возрастной группы.

Примеры в реализации дополнительной общеобразовательной программы «Иллюстрация»: копирование рисунков, репродукций; выполнение упражнений на отработку штриховки, линии; повторение композиционных схем.

Проблемно-поисковый метод, когда обучающемуся предлагается проблемная ситуация, которую он должен решить самостоятельно или с помощью педагога.

Преимущества:

- развивает мышление: стимулирует развитие критического мышления, поиск решений, быстрого синтеза информации;
- мотивирует: повышает мотивацию и интерес к процессу обучения и изучаемой области;
- формирует навыки: способствует формированию исследовательских навыков и умения анализировать.

Недостатки:

- требует времени: может потребовать больше времени и усилий для поиска решения;
- не универсален по возрасту;
- может быть сложным для начинающих, требует хорошей подготовки педагога.

Примеры в реализации дополнительной общеобразовательной программы «Иллюстрация»: постановка творческих задач (создать иллюстрацию на заданную тему, используя определенные техники); анализ работ известных иллюстраторов с целью выявления их приемов; поиск нестандартных решений для изображения сложных объектов.

Проектный метод, когда обучающиеся работают над долгосрочным проектом, который требует применения различных знаний и умений.

Преимущества:

– развивает комплексные навыки: способствует развитию исследовательских, аналитических, творческих, организационных навыков;

– мотивация: повышает мотивацию за счет получения реального результата;

– связь с реальностью: позволяет применять знания на практике.

Недостатки:

- требует времени: может потребовать много времени и усилий для выполнения проекта;
- сложность: может быть сложным для начинающих, требует хорошей организации и подготовки.

Примеры в реализации дополнительной общеобразовательной программы «Иллюстрация»: создание серии иллюстраций к книге; разработка комикса или графического романа; оформление афиши для мероприятия; разработка фирменного стиля для бренда.

Игровой метод, когда обучение происходит в игровой форме, используются ролевые игры, конкурсы, викторины.

Преимущества:

- развивает интерес: повышает интерес и мотивацию к обучению;
- снижает напряжение: снижает психологическое напряжение, создает положительную атмосферу;
- развивает социальные навыки: учит работать в команде, взаимодействовать со сверстниками.

Недостатки:

– требует времени: может потребовать больше времени на подготовку и проведение игр;

– не всегда подходит для всех: некоторые обучающиеся, особенно старших возрастных групп, могут предпочитать более серьезные формы обучения.

Примеры в реализации дополнительной общеобразовательной программы «Иллюстрация»: конкурсы на создание лучшей иллюстрации с наградой; викторины по истории иллюстрации; ролевые игры, в которых обучающиеся

представляют себя иллюстраторами.

На основании сравнительного анализа следует вывод, что выбор форм и методов обучения должен зависеть от:

- возраста обучающихся: для младших школьников более подходят игровые методы и наглядность, для подростков – проектная работа и дискуссии;
- целей программы: если основной целью является освоение технических навыков, то более уместны репродуктивные методы, а если развивать творческое мышление, то стоит выбирать проблемно-поисковые и проектные методы;
- ресурсов: нужно учитывать наличие необходимого оборудования, материалов, квалификацию педагогов;
- индивидуальных особенностей обучающихся: необходимо учитывать уровень подготовки, интересы и потребности каждого обучающегося.

Выводы. Следовательно, для составления комплексного методического обеспечения дополнительной общеобразовательной программы «Иллюстрация» наиболее эффективным будет сочетание различных форм и методов обучения. В начале обучения (ознакомительный этап) можно использовать объяснительно-иллюстративный метод, далее следует активно применять проблемно-поисковый и проектный методы для развития творческого мышления и самостоятельности. Игровые методы могут быть использованы на всех этапах обучения для поддержания интереса и мотивации с учетом возраста обучающихся. Сочетание индивидуальных и групповых занятий позволит обеспечить как персонализированный подход, так и возможность для социализации и обмена опытом. В заключении следует отметить, что необходимо проводить регулярный анализ эффективности применяемых форм и методов, чтобы вносить необходимые коррективы для совершенствования комплексного методического материала под современные стандарты и требования времени, прислушиваясь не только к запросам адресатов обучения, но и к внутренним потребностям самого педагога.

Литература:

1. Аргунова, Т.Г. Моделирование учебной и методической работы / Т.Г. Аргунова. – Москва: НМЦ СПО, 1997. – 18 с.
2. Игнатъева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатъева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – С. 2-11
3. Коновалов, А.А. Педагогика креативных индустрий: модель профессиональной подготовки / А.А. Коновалов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4. – С. 2-8
4. Мутаев, А.В. Методические рекомендации по формированию комплексного учебно-методического обеспечения / А.В. Мутаев. – Лысково: ГБПОУ ЛАТТ, 2020. – 14 с.
5. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – Москва: ИЭТ, 2013. – 268 с.
6. Пайвио, А. Теория двойного кодирования и образование / А. Пайвио. – Мичиган: Школа образования Мичиганского университета, 2006. – 596 с.
7. Рибо, Т. Творческое воображение / Т. Рибо. – Санкт-Петербург: Тип. Ю.Н. Эрлих, 1901. – 327 с.
8. Трофимова, Н.О. Понятие и роль учебно-методического обеспечения в образовательной организации / Н.О. Трофимова // Экономика и социум. – 2018. – № 5. – С. 1764-1766
9. Хисматулина, Н.В. Понятие «учебно-методическое обеспечение» в контексте теории профессионального образования / Н.В. Хисматулина // Образование. Наука. Научные кадры. – 2023. – № 4. – С. 254-257

Педагогика

УДК 37.01

кандидат филологических наук, доцент Телегина Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Никанорова Екатерина Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Чельшева Алена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ

Аннотация. Целью статьи является изучение роли лингвострановедческого чтения в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Работа с подобными текстами подразумевает развитие не только навыков осмысленного чтения, но и овладение знаниями об особенностях употребления фоновой лексики, о реалиях страны изучаемого языка, расширение кругозора учащихся. Их использование в преподавании помогает реализовать кросс-культурный подход. Учащиеся анализируют, сравнивают знакомую им действительность с иностранными реалиями. Кроме того, авторы подчеркивают, что лингвострановедческие тексты положительно влияют на интерес к языку и учебную мотивацию. В статье рассматриваются методы работы с лингвострановедческими текстами. Метод «геймификации» зарекомендовал себя как эффективный способ вовлечь учеников в атмосферу праздника, почувствовать себя главными героями захватывающего приключения, погрузиться в культуру англоязычных стран. В свою очередь внедрение метода «бегающий диктант» побуждает учащихся к активной и продуктивной учебной деятельности, данный метод способствует повышению учебной мотивации, продуктивности в классе. Мозговой штурм не только позволяет учащимся высказать своё мнение, не боясь осуждения, но и способствует решению определённой проблемы или поиску ответа на какой-либо вопрос.

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, лингвострановедческое чтение, лингвострановедческие тексты, геймификация, running dictation, мозговой штурм.

Annotation. The purpose of this article is to study the role of linguistic and cultural reading in the formation of foreign language communicative competence. Not only does working with such texts lead to developing meaningful reading skills, but also it promotes acquiring knowledge about the use of background vocabulary, the realities of the target language country, and broadening students' horizons. Using these texts in teaching helps to implement a cross-cultural approach. Students analyze and compare their familiar reality with a foreign one. In addition, the authors emphasize that linguistic and cultural texts have a positive effect on students' interest in the language and their academic motivation. The article discusses methods for working with linguistic and cultural texts. The "gamification" method has proven to be an effective way to engage students in a festive atmosphere, making them feel like the main characters in an exciting adventure and immersing them in the culture of English-speaking countries. The introduction of the "running dictation" method encourages students to engage in active and productive learning activities, and this method helps to increase academic motivation and productivity in the classroom. Brainstorming allows students not only to express

their opinions without fear of being judged, but also contributes to solving a particular problem or finding an answer to a question.

Key words: learning, foreign language, linguistic reading, linguistic texts, gamification, running dictation, brainstorming.

Введение. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) является целью обучения иностранному языку в школе. Межкультурная компетенция – одна из важнейших ее составляющих. Лингвострановедческое чтение относится к одним из видов речевой деятельности в рамках лингвострановедческого подхода, по своей сути ускоряет формирование данного компонента ИКК. Оно представляет собой вид чтения, направленный на освоение культурного и лингвистического слоев изучаемого языка путём семантизации лексического фона, выделения и сопоставления лингвострановедческих единиц с родным языком и культурой. Важно найти методы обучения и упражнения, которые наиболее результативно помогут развивать навыки данного вида чтения, тем самым положительно влияя на процесс овладения иностранным языком.

Изложение основного материала статьи. Внедрение культурных элементов в обучение английскому языку предполагает задания, в которых учащиеся могут проявить себя как исследователи, а именно: сравнить свою и иноязычную культуры, опросить своих родственников и обобщить их жизненный опыт и описать традиции и обычаи, которые близки им. Помимо этого, использование на уроках образцов изобразительного искусства, музыки и фольклора помогает разнообразить обучение и расширить кругозор школьников [10]. Всё вышеописанное может вызвать у обучающихся интерес и чувство сопричастности, таким образом повышая мотивацию учащихся [6], позволит почувствовать значимость своей и чужой культур. Важно также упомянуть кросс-культурный подход, построенный на сравнении особенностей разных стран [4]. Его главной целью является прививание толерантного, уважительного отношения к культурам других стран. Также при кросс-культурном подходе немаловажным является формирование критического мышления, способности отличать правду от стереотипов и предрассудков, распространяемых для разжигания вражды между государствами. Помимо этого, осознание значимости как родной, так и иноязычной культуры, формирование системы ценностей и способность давать объективную оценку традициям и обычаям своей и «чужих» стран играют не последнюю роль и являются результатами внедрения вышеназванного подхода. Исследование М.М. Сугян подтверждает влияние данного современного подхода на устранение барьера между учащимися и традициями англоязычных стран, преодоление образа «чужой» культуры. Согласно научной работе, использование заданий на сравнение культур англоязычных стран в процессе обучения помогает учащимся проникнуться традициями, глубже изучить быт и особенности поведения иностранцев, понять их социальное устройство [7, С. 10].

Ориентируясь на вышеописанную гипотезу о необходимости включения материалов и упражнений, содержащих сведения о родной и иноязычной культурах [3], в нашей работе мы решили рассмотреть перспективный, на наш взгляд, метод геймификации. Понятие «геймификация» подразумевает преобразование процесса обучения через введение элементов и эстетики игр с сохранением образовательной направленности. Многие учащиеся в наши дни не могут представить себе жизнь без компьютерных и мобильных игр. Это обстоятельство можно обернуть в свою пользу и разнообразить уроки иностранного языка [5].

Обучение при помощи метода геймификации является имитацией настоящего игрового процесса, поэтому в число его характеристик входят система вознаграждений, наличие «квестов» и возможность отслеживания прогресса.

Важно различать такие схожие понятия, как геймификация (gamification) и игровое обучение (game-based learning). Последнее подразумевает обучение на специально созданных виртуальных игровых платформах или на базе уже существующих видеоигр [2]. К примеру платформа Minecraft Education позволяет изучать школьные предметы при помощи любимой многими учениками игры «Minecraft». Другими словами, суть игрового обучения сводится к внедрению образовательных технологий в игровой процесс для достижения учебных целей. Поскольку создание целой виртуальной платформы или сайта требует неподъемных временных затрат и не совсем вписывается в рамки нашего исследования, мы решили остановиться на использовании геймификации.

Карл Вербах и Дэн Хантер определили этапы внедрения геймификации, обозначив каждый из них словом на D: define, delineate, describe, devise, don't forget и deploy [11]. Первый этап предполагает не только определение целей интеграции данного метода, но и тщательный анализ последствий и ожидаемых результатов. Второй этап представляет собой подробное описание поведения учащихся, а точнее алгоритм предполагаемых действий, которые они совершат в процессе игровой активности. Третий этап требует от педагогов проанализировать психологические особенности учеников, а также факторы, которые могут их мотивировать и демотивировать. Четвертый этап – это непосредственная разработка системы сохранения вовлечённости и прогресса. Она подразумевает постепенное повышение сложности, наличие вознаграждений за продвижение, сюрпризы и элемент неожиданности для удержания внимания. Пятый этап является оценкой черновика игры с развлекательной точки зрения. Другими словами, это определение того, будут ли обучающиеся получать от нее удовольствие, если предположить, что они выбрали бы её добровольно и не выполняли задания исключительно ради награды или похвалы. Завершающий этап представляет собой разработку самой игры и включает в себя консультирование с профессионалами по разным вопросам, подбор наиболее подходящих способов реализации и пробное тестирование. Необходимо упомянуть, что выбор методов реализации происходит именно на этом этапе, поскольку после работы на предыдущих этапах у преподавателей уже формируется общая картина проекта, позволяющая заметить слепые пятна.

Таким образом, введение геймификации представляет собой продуманный, комплексный процесс, который, однако, имеет свои несомненные плюсы. К их числу относятся:

- вовлеченность школьников;
- индивидуализация процесса обучения;
- соревновательный момент;
- развитие навыка целеполагания;
- разнообразная подача материала;
- воспитание самостоятельности.

Поскольку геймификация – быстро развивающееся направление методики обучения, трудно перечислить все его виды. Тем не менее, в число самых популярных типов данного метода могут быть включены:

1. Система очков (награждение учащихся очками за выполнение заданий).

Данный вид нередко используется в начальной школе. За соблюдение дисциплины, активную работу на уроке, выполнение внеклассных поручений и высокие оценки ученики получают специальные баллы или монетки (обычно преподаватель вводит собственную валюту, действующую в классе). Накопленные таким образом баллы можно обменять на приз в конце четверти или учебного года.

2. Ранговая геймификация (выполнение заданий повышает уровень ученика, позволяет перейти на следующую ступень).

Мобильное приложение Duolingo позволяет переходить к новым темам после выполнения контрольных заданий. Также

при наборе определённого количества баллов пользователь может переходить из одной лиги в другую, получая за это достижения.

3. Рейтинговая геймификация (соревновательная система).

Такие платформы, как Quiziz, Kahoot!, Wordwall и т.д., имеют соревновательный элемент и позволяют участникам сравнить свои результаты после каждого испытания и выявить победителя.

4. Нарративная геймификация (построение учебного процесса на основе единой истории, на прогресс которой могут влиять учащиеся).

Создание цельного и разнопланового сюжета занимает довольно много времени и требует неординарных творческих способностей, поэтому перед внедрением данного метода стоит оценить все риски и заранее продумать, каким образом можно включить историю в процесс обучения.

5. Геймификация с элементами дополненной реальности.

Данный тип геймификации используют в дистанционном обучении или для отработки знаний на практике. К примеру, технология VR Learn English подсвечивает английские обозначения предметов в смоделированной виртуальной комнате и позволяет тренировать произношение и перевод слов на ходу [8].

Проанализировав особенности видов геймификации, мы пришли к выводу, что наиболее подходящим для реализации нашего исследования является введение элементов системы очков (вознаграждений) и нарративной геймификации. Введение системы вознаграждений позволяет поощрить учащихся за успешное выполнение упражнений, тем самым повысив их мотивацию к выполнению последующих заданий. К тому же создание сюжета способно вовлечь учеников в атмосферу праздника, почувствовать себя главными героями захватывающего приключения, погрузиться в культуру англоязычных стран.

Помимо геймификации перспективным методом обучения является «Running dictation» («бегающий диктант»). Согласно выводам экспериментального исследования группы, индонезийских ученых, направленного на внедрение метода «бегающий диктант» с целью побудить учащихся к активной и продуктивной учебной деятельности, данный метод способствует повышению учебной мотивации, продуктивности в классе.

Прежде всего стоит разобраться, что представляет собой данный метод. Жаклин Петерсон определяет его как упражнение с ограничением по времени, по заданию которого учащиеся делятся на пары и стараются как можно быстрее и точнее переписать целый текст, отдельные слова, предложения или вопросы, находящиеся в разных частях класса [9]. Задача первого ученика от пары («runner») добежать до текста (слов, предложений, вопросов и т.д.), прочитать, запомнить его и как можно более точно пересказать своему партнеру. Задача партнёра («sitter») внимательно выслушать и записать услышанное. Таким образом проверяются не только навыки чтения и говорения у ученика, носящего роль «бегуна», но и практикуется правильное произношение новых слов, а также навыки письма и активного слушания у ученика, носящего роль «писателя».

Согласно упомянутому выше исследованию, running dictation лучше использовать на этапе практики новой лексики или грамматики. Соответственно, данный метод можно использовать после ознакомления учащихся с новой темой.

Алгоритм выполнения задания довольно прост:

- 1) Учитель развешивает по классу листочки с текстом (словами, предложениями, вопросами и т.д.);
- 2) Делит учащихся на пары и выбирает, кому какая роль достанется;
- 3) Объясняет правила проведения и задачи «бегунов» и «писателей»;
- 4) Запускает таймер и дает школьникам команду «На старт! Внимание! Марш!»;
- 5) Следит за выполнением задания и в конце дает обратную связь и проверяет результаты.

У данного метода есть разновидности, отличающиеся по цели, видам заданий и задачам, которые выполняют пары. Самыми распространёнными являются:

- 1) «Поиск» – главной задачей для «писателя» является поиск ответа на картинке при помощи описания, данного «бегуном»;
- 2) «Отгадай» – главной задачей для «писателя» является отгадывание предмета или явления при помощи описания, данного «бегуном». Его подвидом может также стать «Отгадай и нарисуй», сутью которого, как понятно по описанию, является рисование отгаданного предмета или явления;
- 3) «Рисование» – главной задачей для «писателя» является рисование предмета или явления при помощи описания, данного «бегуном»;
- 4) «True or false?» – главной задачей для «писателя» является сканирование текста и определение правдивости ряда утверждений, составленных по данному тексту;
- 5) «Правильный порядок» – задачей обоих участников является поставить слова, предложения или отрывки текста в правильном порядке;
- 6) «Ответы на вопросы» – задачей обоих участников является по очереди ответить на вопросы, запомненные «бегуном» и зафиксированные на листке «писателем».

Несомненно, у преподавателя могут возникнуть вопросы к данному виду задания, поскольку на первый взгляд running dictation может показаться чересчур шумной и хаотичной активностью. Чтобы избежать трудностей, Жаклин Петерсон предлагает следовать описанным ниже рекомендациям:

- Необходимо продумать, каким образом разместить листочки с текстом. Например, повесить каждый отдельный текст на каждую отдельную стену класса.
- Чтобы избежать излишнего шума, стоит напомнить командам об их соперниках. Тогда учащиеся с большей вероятностью понизят голос.
- Для поддержания дисциплины можно превратить «беговой диктант» в «пеший диктант» и напомнить ученикам об уважении к друг другу, запретив им толкаться, врезаться друг в друга и как-либо останавливать или сбивать с пути соперников.
- Чтобы избежать путаницы, попросите «писателей» пометить каждый отдельный абзац, предложение или слово цифрами на их листках для записей.
- Чтобы «бегуны» не толпились возле одного и того же текста, развесьте несколько копий в разных местах.

Следовательно, running dictation является нетипичным методом работы с текстом, повышает учебную мотивацию, позволяет учащимся проявить свои индивидуальные способности и поработать в команде.

И последним, но не по значимости, методом является широко известный мозговой штурм. Его классическая версия применяется для решения какой-либо проблемы, озвученной учителем. Мозговой штурм не только позволяет учащимся высказать своё мнение, не боясь осуждения, но и способствовать решению определённой проблемы или поиску ответа на какой-либо вопрос. Что касается уроков иностранного языка, данный метод способствует практике говорения. Поскольку наш комплекс упражнений предназначен для учащихся средней школы, стоит упростить проведение мозгового штурма и

выбрать вид, который наиболее соответствует их способностям и возможностям.

К видам мозгового штурма можно отнести:

1) Метод группового брейнрайтинга – является письменной формой мозгового штурма. Позволяет учащимся, склонным формулировать свои мысли на письме, выразить свое мнение. Кроме того, предполагает последующее групповое развитие идей и мыслей.

2) Круговой мозговой штурм – позволяет всем учащимся в равной степени поучаствовать в обсуждении, поскольку каждый имеет возможность высказать свою идею, когда до него или до неё доходит очередь по кругу.

3) Ролевой мозговой штурм – позволяет учащимся примерить на себя роль другого человека или персонажа, выразить мнение, которого соответствует характера и взглядам определённой личности.

Наиболее простым в данном случае является круговой мозговой штурм, поскольку учащимся, склонным к активному и довольно шумному обсуждению, будет довольно сложно дать шанс высказаться каждому члену команды.

Далее следует осветить существующие этапы проведения мозгового штурма. Выделяют три основных:

1. Этап создания идей – цель которого, как понятно из названия, сгенерировать как можно больше подходящих решений или ответов на вопрос. На данном этапе очень важно отбросить в сторону любые предрассудки, дать возможность свободно высказать любые мысли и зафиксировать их для дальнейшего обсуждения.

2. Этап обсуждения – его цель является анализ записанных идей, их объединение или логическое продолжение и раскрытие.

3. Этап выбора – непосредственно отбор наиболее подходящих мыслей и подведение итогов [1].

На каждом этапе важно помнить, что учитель выступает в роли фасилитатора, помощника, медиатора, но никак не критика. Он может направлять ход мысли учеников, но оставить обсуждение ошибок в речи и суждениях на конец урока.

Несомненным преимуществом мозгового штурма является его универсальность. Его можно использовать на предтекстовом этапе в качестве упражнения на антиципацию, либо для активизации фоновых знаний по теме. А также на послетекстовом этапе для применения полученных знаний на практике. Помимо этого, мозговой штурм способствует реализации кросс-культурного подхода, который играет не последнюю роль в формировании межкультурной компетенции.

Выводы. Лингвострановедческое чтение играет важную роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Кроме того, в процессе исследования и анализа сходных и различных культурных особенностей идет развитие критического мышления учащихся. Такие методы обучения как геймификация, «бегущий диктант» и мозговой штурм зарекомендовали себя как эффективные способы работы с лингвострановедческими текстами. Каждый из этих методов имеет свои преимущества и недостатки, выбор зависит от возраста, уровня подготовки учащихся, целей урока и предпочтения учителя.

Литература:

1. Волконская, С.А. Мозговой штурм и его разновидности как эффективная технология на уроках иностранного языка / С.А. Волконская, Е.Ю. Погребнякова // Молодой ученый. – 2015. – № 3(83). – С. 745-746
2. Воронина, Д.К. Генеративный искусственный интеллект в языковом образовании: пути решения проблемы плагиата / Д.К. Воронина, А.Н. Шаповалов // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 5 с.
3. Парочкина, М.М. Основные требования к подбору лингвострановедческого материала для иностранных учащихся / М.М. Парочкина // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 4. – С. 64-68
4. Перевозчикова, Е.Н. Разработка модуля по формированию исследовательских компетенций будущих педагогов и оценка их сформированности в рамках выпускной квалификационной работы / Е.Н. Перевозчикова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 2 с.
5. Полякова, В.А. Воздействие геймификации на информационно-образовательную среду школы / В.А. Полякова, О.А. Козлов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 1-8
6. Скляр, С.С. Лингвострановедческий материал как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка / С.С. Скляр // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 6(2). – С. 180-185
7. Сугян, М.М. Кросс-культурный подход как способ преодоления образа «чужой» культуры на уроках английского языка / М.М. Сугян // Диалог языков и культур: лингвистические и лингводидактические аспекты: материалы Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых. – 2018. – С. 1-8
8. Троепольская, А.П. Виртуальная реальность в обучении иностранным языкам / А.П. Троепольская // Скиф. – 2022. – № 4(68). – С. 76-81
9. Reeves, E. Movement and Learning: Integrating Physical Activity Into the Classroom / E. Reeves, S. Miller, C. Chavez // Kappa Delta Pi Record. – 2016. – Vol. 52. – № 3. – P. 116-120
10. Taofik, M. The Implementation of Running Dictation Game to Create Active and Productive Learning / M. Taofik, I. Ikhsanudin, S. Urai // Journal of English as a Foreign Language Education (JEFLE). – 2024. – Vol. 1. – № 2. – P. 47-48
11. Werbach, K. For the Win: How Game Thinking can Revolutionize your Business / K. Werbach, D. Hunter. – 2012. – 148 p.

Педагогика

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Тимофеева Наталья Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ: ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена современным изменениям образовательной парадигмы: цифровизация, метапредметность и персонализация. Актуальность работы обусловлена запросами цифровой экономики и общества, требующими от системы образования перехода к цифровой среде, метапредметному содержанию и персонализированным методам обучения. В статье раскрыта сущность указанных направлений и их влияние на профессиональную подготовку будущих учителей. Автором предложена диагностическая методика оценки готовности студентов, включающая содержательный, операционный и мотивационный компоненты. В основу эмпирического исследования положена авторская анкета, диагностирующая указанные компоненты. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет». В качестве респондентов выступили студенты 5 курса направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль Математика, информатика). Качественный анализ полученных данных выявил дефициты в ценностно-мотивационной сфере будущих учителей относительно метапредметности и персонализации.

Автором предложен способ коррекции данной ситуации через включение специального модуля в программу профессиональной подготовки в рамках предмета «Современные методы обучения информатике. Целью данной коррекции должно стать формирование целостного понимания цифровых инструментов как средств развития личности обучающихся и универсальных способов деятельности и мышления.

Ключевые слова: образовательная парадигма, цифровизация, метапредметность, персонализация, подготовка учителей, готовность к профессиональной деятельности.

Annotation. This article explores contemporary changes in the educational paradigm: digitalization, meta-subjectivity, and personalization. The relevance of this work stems from the demands of the digital economy and society, which require the education system to transition to a digital environment, meta-subject content, and personalized teaching methods. The article explores the essence of these trends and their impact on the professional training of future teachers. The author proposes a diagnostic method for assessing student readiness, including substantive, operational, and motivational components. The empirical study is based on a questionnaire designed by the author, which assesses these components. The study was conducted at Smolensk State University. Respondents were fifth-year students majoring in «Pedagogical Education» (major: Mathematics and Computer Science). A qualitative analysis of the data revealed gaps in the value-motivational perspectives of future teachers regarding meta-subjectivity and personalization. The author proposes a way to address this situation by incorporating a special module into the professional training program within the subject "Modern Methods of Teaching Computer Science." The goal of this correction should be to develop a holistic understanding of digital tools as a means of developing the personality of students and universal ways of working and thinking.

Key words: educational paradigm, digitalization, meta-subject, personalization, teacher training, professional readiness.

Введение. Современная система образования стремительно меняется, к этому ее вынуждают запросы цифровой экономики и общества. От выпускников требуется способность к саморазвитию, коммуникации и решению нестандартных задач в условиях неопределенности. Реакция образовательной системы на эти требования состоит в формировании новой парадигмы, ключевыми характеристиками которой становятся: цифровизация (как среда), метапредметность (как содержание), персонализация (как метод).

Изложение основного материала статьи. Опишем кратко перечисленные ключевые характеристики.

Цифровизация образовательного процесса предполагает создание образовательной среды, реализующей смешанный формат обучения, персонализацию образовательных траекторий и активное использование цифровых платформ, цифрового инструментария и интерактивного контента [7]. Цифровизация, как ключевое направление современной образовательной парадигмы, меняет все: от способов преподавания (кейсы, проекты, геймификация) до целей обучения (метапредметность и soft skills) и ролей участников образовательного процесса (учитель – навигатор, ученик – субъект выбора) [11; 13]. Она обогащает классическую педагогику, делая образование более гибким, доступным и ориентированным на формирование личности, способной к непрерывному самообразованию и эффективному действию в быстро меняющемся мире.

Метапредметность как содержательное ядро современной образовательной парадигмы отвечает на вызовы информационного общества, где знания быстро устаревают, а ценность приобретают универсальные способы работы с ними [2]. Не отрицая значимости предметных знаний, она базируется на развитии когнитивных способностей: системного и критического мышления, рефлексии, моделирования, целеполагания и смыслового чтения. Реализуется данный подход через освоение универсальных способов действий, что обеспечивает трансформацию обучающегося из пассивного участника образовательного процесса в активного субъекта познания, способного осуществить перенос освоенных способов деятельности в различные жизненные и профессиональные ситуации [12].

Персонализация – это конкретный способ организации учебной работы, при котором система подстраивается под обучающегося. Она представляет собой проектирование и реализацию индивидуальных образовательных треков, основанных на учете когнитивных особенностей, личностных интересов, профессиональных устремлений каждого ученика [1]. Данный подход трансформирует традиционную модель трансляции знаний в субъектно-ориентированный процесс, где обучающийся активно ставит цели, выбирает содержание, темп и формы учебной деятельности. За счет возможностей цифровизации и принципов метапредметности ученик способен автономно управлять собственным образовательным процессом, что готовит его к непрерывному самообразованию и успешной самореализации в условиях динамично меняющегося мира [4; 5; 10].

Описанные выше изменения трансформируют профессиональную позицию педагога – учитель перестает быть единственным источником знаний, становится навигатором, тьютором и проектировщиком образовательной среды. Выполнение этих новых функций требует от него сформированного инновационного мышления, готовности к постоянному самообучению, освоению новых педагогических технологий и рефлексии собственной деятельности. Следовательно, профессиональная подготовка будущих учителей должна предполагать освоение новых профессиональных ролей, технологий и ценностей, адекватных вызовам новой образовательной парадигмы (см. таблицу 1 «Готовность студентов педагогической специальности к вызовам новой образовательной парадигмы») [8; 9].

Модель готовности студентов педагогической специальности к вызовам новой образовательной парадигмы

Компоненты	Содержательный	Операционный	Мотивационный
Критерии	Теоретическая подготовленность	Практическая подготовленность	Личная направленность
Признаки	1. знание сущности процессов цифровизации, подходов метапредметности, модели индивидуальных образовательных траекторий; 2. знание цифровых платформ, специализированного ПО, правил цифровой безопасности, этики и эргономики при организации учебного процесса с использованием цифровых инструментов, принципов организации смешанного обучения и требований к цифровой среде.	1. уверенное использование ПО; 2. умение анализировать контент, создавать контент (или адаптировать готовый), интегрировать цифровые инструменты в структуру урока для решения конкретных дидактических задач; 3. умение организовывать сетевое взаимодействие и совместную работу обучающихся, проектировать вариативность и разноуровневость образовательного процесса, осуществлять тьюторское сопровождение.	1. осознание необратимости происходящих в образовании изменений; 2. интерес к цифровым инструментам; 3. поиск нестандартных методов обучения; 4. готовность к постоянному самообучению.

Эмпирические данные исследования, выявляющие уровень готовности студентов к вызовам новой образовательной парадигмы, были получены путем анкетирования студентов 5 курса (24 обучающихся) направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль Математика, информатика). В рамках исследования респондентам была предложена разработанная автором анкета, состоящая из вопросов на понимание сути трех направлений современной образовательной парадигмы: цифровизация, метапредметность, персонализация (содержательный компонент), на готовность к практическим действиям в этих направлениях (операционный компонент) и на проверку понимания ценности этих направлений – желание работать по новому (мотивационный компонент).

Анкета: Диагностика готовности к новой образовательной парадигме

Содержательный компонент:

Инструкция: ответьте развернуто на предложенные вопросы (оценивание при обработке по шкале – 1 (нет ответа/ответ не верен); 2 (ответ частично верен); 3 (ответ верен)).

1. (Цифровизация) В чем разница между простым использованием компьютера на уроке и полноценной цифровизацией образовательной среды?

2. (Метапредметность) В чем разница между «межпредметными связями» в обучении и «метапредметностью»?

3. (Персонализация) Как строится индивидуальная образовательная траектория ученика и чем это отличается от дифференцированного подхода?

Операционный компонент:

Инструкция: Оцените уровень своей готовности к практическим действиям в указанных направлениях (по шкале – 1 (нет); 2 (не уверен); 3 (да)):

4. (Цифровизация) Способны ли вы разработать фрагмент урока с использованием специализированного цифрового инструмента?

5. (Метапредметность) Способны ли вы сконструировать учебное задание, которое требует от обучающегося не просто воспроизведения правил, а переноса известного способа действий в новую, нестандартную ситуацию (метапредметная задача)?

6. (Персонализация) Способны ли вы разработать серию разноуровневых заданий по предложенной теме, чтобы ученики с разным уровнем подготовки могли работать в комфортном для себя темпе и достигать высокого результата?

Мотивационный компонент:

Инструкция: Оцените свое желание работать в условиях вызовов новой образовательной парадигмы (по шкале – 1 (нет); 2 (не уверен); 3 (да)):

7. (Цифровизация) Интересно ли вам осваивать новые цифровые инструменты и сервисы? Видите ли вы в них потенциал для сферы образования?

8. (Метапредметность) Готовы ли вы тратить время и усилия ради формирования функциональной грамотности обучающихся, универсальных учебных действий и универсальных способов мышления?

9. (Персонализация) Готовы ли вы усложнить для себя подготовку к занятиям ради адаптации обучения под индивидуальные особенности каждого ученика?

Таблица 2

Готовность студентов к вызовам новой образовательной парадигмы (результаты анкетирования, %)

Уровни готовности		
Высокий 19-27 баллов	Средний 10-18 баллов	Низкий 1-9 баллов
67	33	0

Выводы. Качественный анализ результатов анкетирования позволяет заключить, что выпускники педагогического направления (профиль Математика, информатика) имеют достаточно высокий уровень готовности к реализации новой образовательной парадигмы, ключевыми векторами развития которой выступают цифровизация, метапредметность и персонализация (таблица 2). Прежде всего, это относится к направлению, связанному с цифровизацией. Полученный результат не случаен, так как опрашивались будущие учителя информатики и ИКТ, им присуще понимание процессов цифровизации, они обладают навыками продвинутого пользователя в сфере цифровых технологий и они мотивированы на широкое применение цифровых технологий и сервисов в своей образовательной практике [3; 6]. Данные исследования также показывают, что некоторые студенты демонстрируют дефицит в ценностно-мотивационной сфере относительно

метапредметности и персонализации, и в этих направлениях требуется доработка. Для преодоления сложившейся ситуации необходимо включение в программу подготовки (например, в читаемый в 10 семестре курс «Современные методы обучения информатике») специального модуля, направленного на формирование понимания студентами цифровых технологий как средств достижения целей новой образовательной парадигмы – развития личности обучающегося (персонализация) и формирования у него универсальных способов деятельности и мышления (метапредметность).

Литература:

1. Бояринов, Д.А. Педагогическое проектирование информационного образовательного пространства личностного развития учащихся / Д.А. Бояринов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-2. – С. 379-383
2. Быков, А.А. Формирование метапредметных компетенций у студентов технических специальностей / А.А. Быков, Д.Ю. Коноплев, О.М. Киселева // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 12-1. – С. 184-187
3. Быков, А.А. Исследование готовности к преподаванию в дистанционном формате / А.А. Быков, О.М. Киселева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – С. 110-114
4. Быков, А.А. О применении элементов индивидуального обучения в дистанционной работе со студентами / А.А. Быков, О.М. Киселева // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 9. – С. 106-110
5. Быков, А.А. Педагогические компоненты дистанционного обучения / А.А. Быков, О.М. Киселева. – Смоленск: Универсум, 2025. – 196 с.
6. Быков, А.А. Исследование готовности к применению виртуальных помощников в образовательном процессе / А.А. Быков, О.М. Киселева // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 3. – С. 110-114
7. Быков, А.А. Особенности цифровизации образовательного процесса / А.А. Быков, О.М. Киселева; под ред. Т.И. Рябовой // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность: материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. – Брянск, 2022. – С. 168-172
8. Гаврилова, Т.И. Исследование готовности школьников к проектированию развивающих компьютерных игр / Т.И. Гаврилова, Н.М. Тимофеева // Концепт. – 2014. – № 6. – С. 6-10
9. Киселева, О.М. Модель формирования готовности пожилого населения к деятельности в современной информационной среде / О.М. Киселева, А.А. Быков // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 3. – 13 с.
10. Козлов, С.В. Система индивидуального тестирования «Комплекс измерения обученности» / С.В. Козлов // Системы компьютерной математики и их приложения. – 2007. – № 8. – С. 223-225
11. Тимофеева, Н.М. О цифровизации образовательного процесса в условиях полного его переноса в онлайн / Н.М. Тимофеева // Системы компьютерной математики и их приложения. – 2021. – № 22. – С. 388-394
12. Тимофеева, Н.М. Некоторые аспекты формирования метапредметных образовательных результатов в дистанционном обучении математике детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.М. Тимофеева, О.М. Киселева // Системы компьютерной математики и их приложения. – 2018. – № 19. – С. 393-400
13. Тимофеева, Н.М. Инфографика как средство цифровизации образования / Н.М. Тимофеева, Т.И. Тимофеева // Системы компьютерной математики и их приложения. – 2020. – № 21. – С. 410-415

Педагогика

УДК 004.9:37.018.4

кандидат педагогических наук, доцент Тимофеева Наталья Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

ОПЫТ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Аннотация. В статье рассматривается проблема внедрения персонализированного обучения в систему среднего профессионального образования. Целью работы является описание и анализ опыта разработки персонализированных заданий по дисциплине «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» для студентов направления 40.02.02. Правоохранительная деятельность. В статье подробно раскрываются четыре ключевых признака персонализированного обучения, выделенные современными исследователями: мотивация, совместное созидание, социальное строительство, самопознание. Особое внимание уделяется специфике реализации этих признаков в преподавании информатики. Автором представлена подборка персонализированных заданий, соотносящаяся с ключевыми признаками персонализированного обучения. Результаты этого анализа обобщены в сводной таблице. Задания разработаны для основных тематических разделов курса: офисные приложения, электронные библиотечные системы, справочные правовые системы, сетевой офис и сервисы для командной работы. Практическая ценность исследования заключается в том, что предложенный комплекс заданий может быть адаптирован и использован преподавателем информатики для других направлений подготовки в системе среднего профессионального образования. Делается вывод о том, что персонализированный подход, реализованный через специально подобранные задания, способствует повышению внутренней мотивации и формированию профессиональных компетенций будущих специалистов. Описанный подход позволяет превратить процесс обучения в осмысленную деятельность, направленную на решение лично и профессионально значимых задач.

Ключевые слова: персонализированное обучение, среднее профессиональное образование, информатика, профессиональные компетенции, практико-ориентированные задания, лично-значимые задания.

Annotation. The article discusses the problem of introducing personalized learning into the system of secondary vocational education. The purpose of the work is to describe and analyze the experience of developing personalized assignments in the discipline «Computer Science and information technology in professional activity» for students of the direction 40.02.02. Law enforcement. The article details four key features of personalized learning identified by modern researchers: motivation, collaborative creation, social construction, and self-discovery. Special attention is paid to the specifics of the implementation of these features in the teaching of computer science. The author presents a selection of personalized tasks, correlated with the key features of personalized learning. The results of this analysis are summarized in a summary table. The assignments are designed for the main thematic sections of the course: office applications, electronic library systems, legal reference systems, network office and teamwork services. The practical value of the research lies in the fact that the proposed set of tasks can be adapted and used by a computer science teacher for other areas of training in the vocational education system. It is concluded that a personalized approach implemented through specially selected tasks contributes to the increase of internal motivation and the formation of professional competencies of future specialists. The described approach makes it possible to turn the learning process into a meaningful activity

aimed at solving personally and professionally significant tasks.

Key words: personalized training, secondary vocational education, computer science, professional competencies, practice-oriented tasks, personally significant tasks.

Введение. В современной системе образования уже несколько десятилетий наблюдается тренд на персонализированное обучение. Применительно к образовательному контенту это проявляется, например, использованием инструмента персонализированных заданий, которые позволяют превратить традиционное обучение из скучного и оторванного от жизни процесса в увлекательную, практическую и чрезвычайно полезную деятельность.

Изложение основного материала статьи. Персонализированное обучение – это образовательный процесс, в ходе которого ученик получает знания, необходимые для того, чтобы полностью достичь значимых результатов [7]. Это способ проектирования и реализации образовательного процесса, в котором учащийся выступает субъектом учебной деятельности [5]. В отличие от индивидуализации, предполагающей адаптацию образовательного процесса под особенности обучающегося, персонализация предполагает активную роль самого ученика в проектировании своего образования [1; 4; 8].

Существуют четыре характерных определяющих признака персонализированного обучения: мотивация, совместное созидание, социальное строительство и самопознание [3].

Первым определяющим признаком персонализированного обучения является *мотивация* – вовлеченность обучающегося в образовательный процесс. Персонализированное обучение характеризуется переходом от внешней мотивации, выраженной в стимулах педагога, требованиях программы, оценках, к внутренней – личному интересу обучающегося, осознанию целей учебной деятельности. Проявляется этот признак при подборе содержания, которое напрямую связано с жизненными целями, увлечениями или профессиональными планами студентов, в поддержке автономии обучающегося, предоставлении ему выбора. Применительно к дисциплине «Информатика» *персонализация через мотивацию* требует смещения акцента с изучения программы как таковой на решение реальной задачи, значимой для студента: не «овладеть вычислительными навыками с помощью формул» при работе с табличным процессором, а «освоить инструменты, которые позволяют провести анализ эффективности собственной учебной деятельности (журнал посещаемости и успеваемости)»; не «создать базу данных «Библиотека юриста», содержащую следующие поля...», а предоставить возможность обучающемуся придумать самостоятельно структуру и наполнение такой базы, исходя из своего понимания, что в ней должно быть. Мотивация здесь возникает из осознания полезности навыка здесь и сейчас или в ближайшем будущем.

Вторым определяющим признаком персонализированного обучения является *совместное созидание*. Обучающийся становится равноправным субъектом и соавтором своей образовательной траектории, переставая быть пассивным объектом обучения. Проявляется этот признак при создании условий для самораскрытия и развития студента, признании за ним права голоса и выбора, поощрении обучающихся к наращиванию своих компетенций, ответственности за свое образование. Применительно к дисциплине «Информатика» *персонализация через совместное созидание* выходит за рамки простого выбора темы доклада или инструментария для выполнения задания, студент может стать соавтором контента, который изучает вся группа: можно, например, предложить обучающемуся провести мастер-класс для группы по теме, в которой он разбирается лучше других, или дать задание на создание учебных материалов (памятки, видеоинструкции, шаблоны) друг для друга.

Третий определяющий признак персонализированного обучения – *социальное строительство*. Этот признак коренным образом отличает персонализированное обучение от индивидуального подхода: знания, умения, навыки и компетенции формируются не в изоляции, а в диалоге, сотрудничестве и совместной деятельности с другими обучающимися и педагогом. Задача учителя – спроектировать ситуации, которые провоцируют продуктивное социальное взаимодействие. Сравнивая свои идеи с тем, что предлагают другие, получая обратную связь, защищая свою точку зрения, обучающийся лучше осознает свои сильные стороны и зоны роста. В курсе «Информатика» этот признак персонализации может быть реализован через организацию парной и групповой работы (например, при изучении сервисов по управлению проектами в команде), а также через процедуры взаимного рецензирования (например, предложить обучающемуся выступить в качестве рецензента созданного в текстовом редакторе резюме одноклассника с точки зрения потенциального работодателя).

Четвертый определяющий признак персонализированного обучения – *самопознание* – процесс, при котором образовательная среда строится таким образом, чтобы дать обучающемуся инструменты и возможности для постоянного самоанализа. При этом процесс обучения становится осмысленным и мотивированным, так как он строится вокруг идентичности и устремлений самого обучающегося, а не абстрактных целей программы. Образование ориентируется не только на внешний мир знаний, но и на внутренний мир личности обучающегося. В информатике *самопознание* может быть реализовано через рефлексию, визуализацию и анализ собственной деятельности, выполненной с помощью цифрового инструментария. Так, при изучении табличного процессора можно предложить учащимся задание на фиксацию, визуализацию и анализ того, сколько времени они тратят на учебу, соцсети, сон, хобби в течение недели; а в теме «Информационная безопасность» предложить сделать анализ собственного профиля в соцсетях (какой образ я транслирую? какие темы чаще всего обсуждаю? как меня воспринимают другие по моим постам).

С 2024 года в ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (Россия, г. Смоленск) помимо программ высшего образования ведется подготовка студентов на уровне профессионального образования на базе основного общего (после 9 класса), вуз занимается подготовкой специалистов-практиков и работников среднего звена. Примером реализуемой на уровне среднего профессионального образования программы является специальность 40.02.02 Правоохранительная деятельность. В учебном плане специальности на втором курсе изучается дисциплина «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». Содержание дисциплины включает в себя изучение следующих тематических разделов:

- *офисные приложения* (с их помощью будущие специалисты в области права учатся создавать и обрабатывать текстовые и табличные (числовые) данные, создавать презентации для публичных выступлений, выстраивать логику в них, находить и создавать наглядную, информативную инфографику);
- *электронные библиотечные системы* (тема развивает умения и навыки поиска информации, работы с первоисточниками);
- *справочные правовые системы, порталы правовой информации* (с помощью этих специализированных профессиональных ресурсов студенты осваивают методы и средства поиска, систематизации и обработки правовой информации, что максимально приближает процесс использования цифровых технологий к современному профессиональному их использованию);
- *сетевой офис, сервисы по управлению проектами в команде* (за счет этого тематического раздела у студентов формируются и развиваются коммуникативные и кооперативные навыки, необходимые для участия в рабочем процессе) [6].

Рассмотрим примеры персонализированных заданий по перечисленным выше тематическим разделам.

При изучении офисных приложений (тема «Текстовый редактор») студентам предлагается составить собственное резюме, в котором необходимо отразить формальную информацию о себе в виде таблицы (ФИО, дата рождения, пол, образование, контактная информация и т.п.), а также свободную информацию об исполнителе, отформатированную в виде двух колонок (краткий рассказ о своих достоинствах, увлечениях, достижениях, жизненных целях и т.п.) и содержащую как минимум один список любого типа. Предложенное задание имеет высокую степень персонализации, так как каждый студент создает уникальный документ, отражающий его собственный опыт, достижения, навыки и цели. При этом задание имеет практическую значимость, потому как навык создания резюме важен для будущей жизни, например, при поступлении в вуз или при поиске работы. Навыки самоанализа, самопрезентации востребованы как ключевые компетенции в современном мире, поэтому выполнение задания актуально для исполнителя. Каждый студент стремится сделать свое резюме привлекательным и профессиональным, что мотивирует к более тщательному владению текстовым редактором – изучению форматирования текстов, стилей, списков, таблиц и т.п.

В теме «Электронные таблицы» студентам предлагается разработать в электронном виде и проанализировать собственный индивидуальный журнал оценок и посещаемости на основе реальных данных. Это задание представляет собой мини-проект, так как, работая со своими данными, студент выступает в роли аналитика своей собственной деятельности, осуществляет самоанализ личных результатов и прилежания. Обучающемуся необходимо спроектировать макет журнала, реализовать его в табличном процессоре, используя формулы, сортировку, фильтры, проанализировать результаты (по каким предметам самый низкий балл? как связана посещаемость с оценками?). Данное задание позволяет, с одной стороны, осваивать сложный функционал электронных таблиц: изучение формул, построение диаграмм для визуализации своих успехов, а с другой, формирует ответственность за свое обучение.

Приведенные выше задания относятся к персонализации, так как у каждого исполнителя свои данные, и не может быть двух одинаковых резюме или двух одинаковых журналов. Итоговый результат выполнения имеет непосредственную связь с карьерными целями обучающегося и делает акцент на личной академической эффективности. Студенты лучше узнают самих себя, учатся ставить цели и брать ответственность за свое образование и будущее.

Работа с первоисточниками информации в электронных библиотеках или электронных каталогах библиотечных систем по теме, сформулированной студентами самостоятельно (тема может касаться ученической деятельности студента или относиться к области его будущей профессии), также может быть отнесена к персонализированным заданиям. В отличие от традиционной задачи, когда тема назначается преподавателем, такой подход позволяет учитывать интересы обучающегося (хобби, увлечение, глубокая познавательная задача или профессиональная задача из будущей профессии), а также позволяет студенту вести собственное индивидуальное исследование, так как помимо темы ему приходится выбирать стратегию поиска, какие источники использовать, как структурировать найденную информацию. Таким образом, работа с первоисточниками по самостоятельно выбранной теме сочетает в себе личную заинтересованность студента и критически важные информационные и аналитические навыки. Такой подход полностью соответствует парадигме современного образования, главная цель которого – научить человека учиться, анализировать и применять информацию для решения личностно значимых задач.

В теме, связанной с изучением справочных правовых систем, у студентов есть возможность пройти обучение по материалам информационно-обучающего видеокурса по работе с интернет-версией системы ГАРАНТ «Система ГАРАНТ. Совершенствуем мастерство!» [2], пройти итоговый тест и получить именной сертификат по работе со справочной правовой системой. Этот документ – ценный актив для профессионального портфолио, который может идти как дополнение к диплому и позволит выпускнику повысить свою конкурентоспособность на рынке труда. Предложенное задание служит примером связи академического обучения с личностным и профессиональным развитием студента. Благодаря подобным заданиям студент понимает, что он тратит время и силы не просто для получения оценки, а для получения личностно значимого результата, для повышения собственной стоимости как специалиста на рынке труда. Такой подход полностью соответствует философии персонализированного образования, где учеба перестает быть абстрактной и становится персональной инвестицией в свое будущее.

Командная работа студентов при изучении сервисов управления и сетевого офиса также может рассматриваться как пример персонализированного обучения. Персонализация – это не про уединенную работу в одиночку, а про индивидуальный вклад в общее дело. Работая в команде, каждый студент вносит уникальный индивидуальный вклад в общее дело. На практике это реализуется через распределение ролей в команде и установление индивидуальных зон ответственности. Благодаря предложенным заданиям у студентов развиваются не только цифровые навыки, но и так называемые гибкие навыки (лидерские качества, навыки коммуникации и кооперации, ответственность). Изучение подобных платформ позволяет реализовать персонализированный подход в групповой работе, что полностью соответствует современной профессиональной деятельности.

Соотнесем каждый из предложенных выше примеров заданий с признаками персонализации, описанными ранее (таблица 1).

Таблица 1

Соотношение примеров заданий с признаками персонализации

Пример задания	Проявление признака персонализации
Составление собственного резюме	Мотивация Связь с будущим трудоустройством
	Совместное созидание Студент сам выбирает содержание и дизайн
	Социальное строительство Взаимное рецензирование с точки зрения потенциального работодателя
	Самопознание Рефлексия собственных достижений
Журнал личной успеваемости и посещений занятий	Мотивация Наглядность собственного прогресса
	Совместное созидание Студент сам выбирает дизайн и средства визуализации
	Социальное строительство Слабое (индивидуальная работа)

	Самопознание Анализ собственной эффективности
Работа с первоисточниками информации (по самостоятельно выбранной теме)	Мотивация Выбор темы, которая лично интересна
	Совместное созидание Студент сам проектирует свое мини исследование (тема, стратегия поиска, структура итогового проекта)
	Социальное строительство Взаимное обсуждение итогов работы, обмен источниками, групповой проект
	Самопознание Рефлексия своих интересов и целей
Работа в СПС с информационно-обучающим видеокурсом	Мотивация Получение именного сертификата
	Совместное созидание Студент сам выбирает темп обучения
	Социальное строительство Слабое (индивидуальная работа)
	Самопознание Осознание собственной конкурентоспособности
Командная работа	Мотивация Ответственность перед командой
	Совместное созидание Распределение ролей
	Социальное строительство Общение, совместная деятельность
	Самопознание Осознание своей роли в коллективе

Выводы. Все приведенные в статье примеры заданий решают несколько ключевых задач обучения. Во-первых, они обеспечивают высокую степень вовлеченности и мотивации студентов, поскольку переносят акцент с абстрактного изучения информатики и информационных технологий на решение сугубо личных и профессионально значимых проблем. Во-вторых, они способствуют формированию критически важных компетенций XXI века: цифровой грамотности, умения учиться, самоорганизации, критического мышления и работы в команде. Эти навыки являются фундаментальными как для будущих специалистов в области права, так и для успешной жизни в современном цифровом обществе.

Литература:

1. Быков, А.А. Педагогические компоненты дистанционного обучения / А.А. Быков, О.М. Киселева. – Смоленск: Универсум, 2025. – 196 с.
2. Информационно-обучающий видеокурс по работе с интернет-версией системы ГАРАНТ: сайт. – URL: <https://learning.garant.ru/internet/> (дата обращения: 16.02.2026)
3. Лях, Ю.А. Модель организации персонализированного обучения школьников / Ю.А. Лях // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3(108). – С. 16-20
4. Реализация индивидуального подхода при дистанционном преподавании математики детям с особыми образовательными потребностями / В.В. Сенчилов, А.А. Быков, Н.М. Тимофеева [и др.] // Вопросы педагогики. – 2017. – № 9. – С. 60-64.
5. Сысоев, П.В. Обучение по индивидуальной траектории / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2013. – № 4(24). – С. 121-131
6. Тимофеева, Н.М. О формировании цифровой грамотности студентов направления подготовки «Юриспруденция» / Н.М. Тимофеева // Развитие научно-технического творчества детей и молодежи. – Киров, 2023. – С. 183-187
7. Убылицина, А.А. Некоторые методические рекомендации по введению персонализированной системы обучения / А.А. Убылицина, Л.С. Акатина // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – 2021. – № 4(38). – С. 133-137
8. Шатохина, А.А. Построение индивидуальной траектории обучения информатике для детей с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Шатохина, О.М. Киселева // Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2017. – № 2. – С. 235-239

УДК 37.018

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Тютюкова Ирина Анатольевна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Яковлюк Светлана Михайловна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна
Государственный университет просвещения (г. Москва)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ВЕКТОР УКРЕПЛЕНИЯ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. Современное образовательное пространство характеризуется полиэтнической средой, в которой сосредоточены различные культуры, взаимодействующие между собой. Важнейшим ориентиром в данном направлении становится сохранение равновесия между культурами отдельных наций и развитие межкультурных связей без усиления ассимиляции представителей малочисленных групп. Современная образовательная среда ориентирована на формирование всесторонне развитой личности, обладающей этнической идентичностью и способной проявлять свои возможности в поликультурной среде. Перед системой образования встает задача подготовки педагогов нового поколения, готовых реализовывать свои профессиональные функции в поликультурном пространстве и проявлять толерантность и миролюбие. Это становится возможным при сформированной межкультурной компетентности педагога. В статье раскрыты сущность и особенности межкультурной компетентности. Рассмотрены такие понятия как межкультурная чувствительность, осведомленность и эффективность. Выделены основные компоненты в структуре межкультурной компетентности. Межкультурная компетенция становится важным компонентом подготовки современных педагогов. Многонациональные группы обучающихся нуждаются в правильной оценке возникающих ситуаций с позиции поликультурной ориентации. Педагог должен уметь грамотно высказывать свою точку зрения, участвовать в обсуждении этических проблем, проявлять независимость в оценке происходящих событий, учитывать культурное наследие при разработке занятий и владеть продуктивными методами и формами работы в поликультурном образовательном пространстве.

Ключевые слова: культурные традиции, межкультурные связи, поликультурное пространство, традиции, культура.

Annotation. The modern educational space is characterized by a multiethnic environment in which various cultures interact with each other. The most important guideline in this direction is the preservation of balance between the cultures of individual nations and the development of intercultural relations without increasing the assimilation of representatives of small groups. The modern educational environment is focused on the formation of a comprehensively developed personality with an ethnic identity and able to show their abilities in a multicultural environment. The education system is faced with the task of training a new generation of teachers who are ready to fulfill their professional functions in a multicultural space and show tolerance and peacefulness. This becomes possible with the formed intercultural competence of the teacher. The article reveals the essence and features of intercultural competence. Such concepts as intercultural sensitivity, awareness and effectiveness are considered. The main components in the structure of intercultural competence are highlighted. Intercultural competence is becoming an important component of the training of modern teachers. Multinational groups of students need a proper assessment of emerging situations from a multicultural perspective. The teacher should be able to express his point of view competently, participate in the discussion of ethical issues, show independence in assessing current events, take cultural heritage into account when developing classes and master productive methods and forms of work in a multicultural educational space.

Key words: cultural traditions, intercultural relations, multicultural space, traditions, culture.

Введение. Современное образовательное пространство характеризуется полиэтнической средой, в которой сосредоточены различные культуры, взаимодействующие между собой. Особенность такой тенденции состоит в том, что с одной стороны рассматриваемая среда определяет национальное самосознание как основу совершенствования национальной культурной традиции, а с другой стороны трансформационные процессы обуславливают необходимость тесного взаимодействия культурных традиций. Для успешного функционирования общества важно сохранять равновесие между культурами и совершенствовать межкультурные связи. Современная образовательная среда ориентирована на формирование всесторонне развитой личности, обладающей этнической идентичностью и способной проявлять свои возможности в поликультурной среде. Педагоги, как важнейшие субъекты, формирующие уважение, толерантность и чувство гордости, должны сами обладать необходимыми компетенциями. Для этого сфера образования также должна решать задачу подготовки педагогов нового поколения для работы в поликультурном пространстве, а, следовательно, формировать межкультурную компетентность педагога.

Содержание межкультурной компетентности педагога включает гуманистическую мировоззренческую позицию, которая проявляется в определении отношения к этническим проблемам общества; обобщенные умения, которые позволяют проектировать подходы межкультурного взаимодействия; готовность проявлять все имеющиеся ресурсы для реализации гуманистических ценностей. Наличие межкультурной компетентности современного педагога становится необходимым условием достижения национальных целей государственной политики в сфере образования, предупреждения возникновения межнациональных недопониманий, интеграции обучающихся различных культур в российское общество.

Изложение основного материала статьи. В качестве распространенной практики развития образовательной системы выступает продолжающееся увеличение количества совместной подготовки обучающихся из различных народов. Вступая в новую среду жизнедеятельности, такие дети могут испытывать некоторые затруднения, связанные с различием в опыте социокультурного взаимодействия [6]. Педагог принимает позицию посредника между обществом и обучающимся, апробирует наиболее продуктивные пути адаптации всех участников образовательного процесса с целью создания благоприятной и комфортной образовательной атмосферы.

Происходящие в обществе изменения требуют участия в подготовке молодого поколения поликультурно-ориентированного педагога, который обладает достаточным уровнем межкультурной компетентности и способен организовать познавательную деятельность, воспитать гражданственность обучающихся в соответствии со спецификой региона. Подготовка педагогов для работы в этнически неоднородной среде является стратегической целью образовательного пространства [7].

Т.А. Спирина, С.Г. Головина понимают межкультурную компетентность педагога как интегративное качество

личности, включающее в себя осознание культурных различий наций, готовность проявлять конструктивную коммуникацию для преодоления возникающих трудностей, эмпатию и толерантность, демонстрацию уникальности представителей различных культур [8]. Реализация межкультурной компетентности также предполагает исключение негативных стереотипов по отношению к конкретным народам. Это критически важно, поскольку педагог отвечает за создание атмосферы дружелюбия в коллективе, поэтому необходимо отказаться от подобных идей. Преподаватель выступает образцом объективности и чувствительности к самобытности обучающихся, ценит и уважает культурное многообразие. На основе такого поведения у обучающихся выстраивается собственная система ценностей, которая отвечает принципам противодействия расовой нетерпимости.

С.П. Фирсова, Н.Н. Щеглова в рамках изучения межкультурной компетентности упоминают такие термины как межкультурная чувствительность, осведомленность и эффективность [9]. Наивысшим звеном авторы называют межкультурную эффективность, выраженную в способности личности принять иную культуру. Межкультурная осведомленность рассматривается как индивидуальный опыт жизнедеятельности с представителями других народов. Межкультурная чувствительность выражена в теоретическом осознании уникальности других культурных ценностей. Стремление личности принять, осознать аспекты другой культуры позволяет говорить о стремлении других людей к самопониманию. Самым идеальным вариантом становится понимание культуры других народов и, следовательно, осознание самобытности собственной культуры. В результате исследования авторы приходят к выводу о том, что межкультурная компетентность предполагает способность личности оперативно и качественно реагировать на поведение, жизненный опыт и стремления представителей иных культур. Рассматриваемая компетентность включает в себя социальный и коммуникативный навык, который формируется непосредственно в рамках приобретения жизненного и профессионального опыта.

Ю.В. Макаренко, А.С. Сивцева отмечают, что межкультурная компетентность педагога имеет решающее значение в нынешних реалиях, поскольку возрастает потребность в продуктивном взаимодействии между различными культурами [4]. Авторы считают, что для развития межкультурной компетентности важно интегрировать изучение культурного наследия и иностранного языка. Реализация комбинированных методов обучения позволяет обучающимся лучше усваивать ценности и обычаи других народов. Также целесообразно привлекать носителей языка и культуры. Для этого подойдут различные программы обмена и стажировки, учебные поездки к представителям различных культур. Благодаря накопленному опыту общения происходит более тщательное осознание межкультурных отличий.

В рамках развития межкультурной компетентности существуют и некоторые ограничения. Например, одним из таких является нехватка квалифицированных педагогов и методических материалов, обеспечивающих формирование рассматриваемой компетентности [3]. Важным вызовом выступает также оценка сформированности межкультурной компетентности. Важно ответственно подходить к выбору методов оценки, которые позволят анализировать как языковые навыки, так и способность выстраивать продуктивное взаимодействие с представителями разных народов [5].

О.Н. Исаева рассматривает структуру межкультурной компетентности и выделяет следующие компоненты [1]:

- индивидуальные качества личности, среди которых толерантность, стремление создавать доброжелательное пространство вокруг себя, эмпатия к окружающим;
- знание культурных особенностей, например, основных ценностных ориентиров народа, способов взаимодействия;
- умение и навыки коммуникации.

У педагогов должны быть сформированы и другие качества, которые обеспечивают реализацию межкультурной компетентности. Например, такое качество, как организация собственной идентичности и ее демонстрация. Данное умение позволяет педагогам представлять культурные ценности конкретного народа и осуществлять тем самым межкультурную коммуникацию [2]. Следующее качество – ролевая дистанция, благодаря которой определяется способность личности отходить от своего мнения и прислушиваться к точке зрения представителей других культур. Немаловажным качеством является эмпатия, позволяющая личности проявлять чувства к другим людям, оценивать произошедшую ситуацию с точки зрения своих ценностей.

С целью выявления условий формирования межкультурной компетентности педагога и определения задач, которые решаются благодаря данному конструкту, был проведен опрос преподавателей Государственного университета просвещения. Числовая выборка составила 158 человек. Все участники опроса преподают в группах, где обучаются студенты различных народов.

Первый блок вопросов был направлен на выявление условий формирования межкультурной компетентности педагогов. Большинство респондентов соглашались с мнением о том, что важно разрабатывать программы исследования межкультурной компетентности и систематически пополнять систему методик для изучения данного компонента (88,2%). По мнению 82,4% педагогов необходимо осуществлять поэтапную диагностику сформированности межкультурной компетентности с целью внесения соответствующих корректировок. С точки зрения 74,6% участников опроса целесообразно разрабатывать и внедрять разнообразные формы деятельности по формированию межкультурной компетентности. Среди программ респонденты отмечали тренинги (73,8%), ролевые игры (67,5%), дискуссии (62,8%), исследовательские проекты (53,1%). Также педагоги отметили необходимость выявления критериев сформированности межкультурной компетентности (66,3%). Некоторым респондентам показалось правильным разработку методических рекомендаций по реализации межкультурной компетентности в условиях современного многополярного мира (43,4%).

Выполнение данных условий, по мнению респондентов, позволит повысить поликультурное просвещение современных педагогов, обеспечит способность и готовность осуществлять взаимодействие в рамках культурного разнообразия, будет стимулировать профессиональную коммуникацию в соответствии с принципами толерантности, доверия и уважения представителей различных народов.

Второй блок вопросов предполагал выявление основных задач, которые решаются с реализацией межкультурной компетенции педагогов. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что большинство участников видят преимущество межкультурной компетенции в возможности организовать благоприятное образовательное пространство, где каждый студент чувствует доверие и комфорт (72,6%). 68,3% респондентов выделили социальную интеграцию представителей различных народов. Для этого педагоги проводят совместную проектную деятельность, в которой участникам предстоит плотно взаимодействовать для достижения запланированных результатов. Профилактику конфликтов отметило 60,2% респондентов. Они подчеркивали, что иногда культурные различия могут стать поводом для недопонимания студентов. Педагоги в этом случае должны четко осознавать особенности коллектива и внедрять инструменты для преодоления стереотипов и предвзятости. По мнению 51,5% межкультурная компетенция позволяет учитывать уникальные культурные особенности студентов при составлении учебных планов. Также 36,3% педагогов подчеркивали возможность осознания культурного многообразия как ресурса профессионального развития.

Выводы. Межкультурная компетенция становится важным компонентом подготовки современных педагогов. Многонациональные группы обучающихся нуждаются в правильной оценке возникающих ситуаций с позиции

поликультурной ориентации. Для этого педагог должен уметь грамотно высказывать свою точку зрения, участвовать в обсуждении этических проблем, проявлять независимость в оценке происходящих событий, учитывать культурное наследие при разработке занятий и владеть продуктивными методами и формами работы в поликультурном образовательном пространстве.

Литература:

1. Исаева, О.Н. Теоретико-методологические основы межкультурной компетенции при формировании личности будущего педагога средствами интерактивных технологий / О.Н. Исаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 8(134). – С. 45-49
2. Коренева, В.В. Формирование этнокультурной компетенции педагогов, работающих в поликультурной образовательной среде / В.В. Коренева // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2023. – Т. 2. – № 12. – С. 94-100
3. Мажаренко, С.В. К вопросу о подготовленности педагога к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде / С.В. Мажаренко // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2022. – № 3(90). – С. 203-210
4. Макаренко, Ю.В. Иноязычная межкультурная компетенция как ключевой аспект современного образования / Ю.В. Макаренко, А.С. Сивцева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 392-395
5. Морева, Е.В. Межкультурная компетентность и педагогический профессионализм: взгляд исследователей / Е.В. Морева, Е.В. Спирина // Научное знание как фактор общественного развития: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., 12 апреля 2023 г. – Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2023. – С. 59-61
6. О необходимости формирования межкультурной компетентности у специалистов сферы образования / О.Ю. Павлова, Р.И. Кусарбаев, Н.В. Алехина [и др.] // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – № 3. – С. 58-62
7. Савочкина, Е.И. Использование обучающих ботов в процессе развития межкультурной компетенции у студентов-лингвистов / Е.И. Савочкина, Т.А. Жукова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 4(45). – 8 с.
8. Спирина, Т.А. К проблеме формирования межкультурной компетентности студентов-будущих педагогов / Т.А. Спирина, С.Г. Головина // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – 2021. – № 2(36). – С. 156-160
9. Фирсова, С.П. Межкультурная профессиональная компетентность как фактор успешности современного процесса обучения иностранным языкам в вузе / С.П. Фирсова, Н.Н. Щеглова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 377-380

Педагогика

УДК 378

аспирант Уманцев Никита Валерьевич

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

РАЗВИТИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Статья посвящена историко-педагогическому анализу развития правовой культуры обучающихся в качестве важного компонента профессионального образования. Автор рассматриваются ключевые этапы формирования правовой культуры, начиная с времен древних цивилизаций и заканчивая современными подходами в образовательном процессе. Цель исследования – выявить основные этапы становления и развития правовой культуры в обществе, определить их особенности, а также установить взаимосвязь исторических форм правового воспитания с задачами современного профессионального образования. Основное внимание уделяется роли образования в развитии правовой культуры. Материалом исследования послужили труды античных философов, римских юристов, средневековых мыслителей, российских педагогов (К.Д. Ушинский, Д.И. Мейер), а также правовые памятники, законодательные акты (законы Хаммурапи, Законы XII таблиц и т.д.) различных эпох. Методологическую основу научной статьи составили изучение и анализ научной литературы по соответствующей проблеме, систематизация, сравнительно-исторический метод. В статье охарактеризованы особенности каждого этапа развития правовой культуры в развитии профессионального образования, показана эволюция правового воспитания от обычаев и религиозных норм к системному формированию правосознания. Научная новизна заключается в комплексном анализе историко-педагогического опыта, выявлении преемственности между этапами и обосновании специфики российской модели правовой культуры, основанной на нравственных и религиозных традициях в образовательном процессе. Сделан вывод о том, что эффективное профессиональное образование невозможно без опоры на исторически сложившиеся традиции правового образования. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ профессионального образования для студентов-будущих специалистов.

Ключевые слова: историко-педагогический анализ, правовая культура, профессиональное образование, история педагогики, правосознание.

Annotation. The article is devoted to the historical and pedagogical analysis of the development of the legal culture of students as an important component of vocational education. The author examines the key stages of the formation of legal culture, starting from the time of ancient civilizations and ending with modern approaches in the educational process. The purpose of the study is to identify the main stages of the formation and development of legal culture in society, to identify their features, as well as to establish the relationship of historical forms of legal education with the tasks of modern professional education. The main focus is on the role of education in the development of legal culture. The research material includes the works of ancient philosophers, roman lawyers, medieval thinkers, Russian educators (K.D. Ushinsky, D.I. Meyer), as well as legal monuments, legislative acts (laws of Hammurabi, Laws of the XII Tables, etc.) of various eras. The methodological basis of the scientific article is the study and analysis of scientific literature on the relevant issue, systematization, comparative historical method. The article describes the features of each stage of the development of legal culture in the development of professional education, shows the evolution of legal education from customs and religious norms to the systematic formation of legal awareness. The scientific novelty consists in a comprehensive analysis of historical and pedagogical experience, identifying the continuity between the stages and substantiating the specifics of the Russian model of legal culture based on moral and religious traditions in the educational process. It is concluded that effective professional education is impossible without relying on historically established traditions of legal education. The research results can be used to develop professional education programs for students who are future specialists.

Key words: historical and pedagogical analysis, legal culture, professional education, history of pedagogy, legal awareness.

Введение. Вопросы становления системы правового образования молодых граждан в России прошли длительный путь, постоянно совершенствуясь и переходя от одного этапа к другому, интегрируют в педагогическую науку новейшие категории исходя из непрерывного развития современного законодательства, теоретических концепций, выработанных учеными, положений и общества в целом. Немаловажной основой исследования проблем правового образования на сегодняшний день является необходимый историко-педагогический анализ формирования правовой культуры, который является неотъемлемым компонентом системы профессионального образования [1, С. 50].

Для того, чтобы выяснить важность правовой культуры в истории педагогической мысли, кроме того, определить ключевые факторы ее развития и влияние на профессиональное образование, нам следует изначально охарактеризовать периоды становления правовой культуры.

Изложение основного материала статьи. Следует обозначить ключевые исторические этапы, затрагивающие формирование правовой культуры исходя из исторического анализа:

1. I этап обозначает первобытнообщинную эру: конец VI – начало I тысячелетия до н.э.

2. II этап затрагивает эпоху Древнего мира: конец I тысячелетия до н.э. – 476 н.э.

3. III этап носит название фрагментарно-парциальный: он берет свое начало с момента возникновения эпохи раннего Средневековья (конец V вв. – конец XV вв.).

4. IV период характеризуется системой юридического просвещения молодежи, происходящий в Новое время (конец XV вв. – начало XX вв.), отличающийся своими ключевыми аспектами.

5. V этап обозначает ключевые особенности формирования правового воспитания в современном мире. Данный период затрагивает Новейшее время (его временные рамки берут свое начало с 1917 г. – по настоящее время), который также имеет особенности, характерные для данного периода в историческом ключе.

На протяжении длительного времени основополагающим источником древневосточной системы права были содержащиеся в устной форме и воспоминаниях людей обычаи, обряды, а также ритуалы. Можно привести ряд примеров первых в истории юридических памятников, которые включали в себя ряд древних традиций и служивших прообразом правового воспитания. К таким первым источникам права следует относить законы Хаммурапи, Законы Ману, Законы двенадцати таблиц. Отличительным признаком вышеперечисленных древних памятников права являлось то, что нормы (правила поведения) носили абстрактный, казуальный характер.

Дальнейший прогресс древней цивилизации в научных кругах обуславливается появлением греко-римского общества. В частности, знаменитыми философиями-мыслителями, например, Сократом, Платоном, Аристотелем высказывались идеи о необходимости усвоения законов для достижения целей профессионального образования. Данные ученые непосредственно являются авторами создания научных школ, ключевой особенностью они называют обучение человека в течение всей жизни, которое впоследствии должно связать человека с правовыми нормами, законами. По мнению М.С. Фабрикова, в Древней Греции знание законов напрямую обозначает одну из главных линий жизни людей [8, С. 115].

Платон, утверждая идею гражданско-правового образования личности, обосновывал предположение о том, что власть в государстве складывается из совокупности разумных, т.е. справедливых законов. Существенная заслуга Платона в формировании правовой культуры в течение первых тысячелетий заключается в том, что он привнес в сам процесс обучения не только овладение возможностью грамотно излагать свои мысли, но и быть достойным гражданином в обществе, соблюдая юридические нормы, а также оказывая помощь нуждающимся людям.

Стоит упомянуть и о том, что Марк Тулий Цицерон в работах указывал на положение, согласно которому практикующий специалист должен уметь оказывать помощь гражданам разрешать правовые проблемы, споры. В рамках предложенной им концепции юристы обязаны уметь формировать, оценивать и применять в своей деятельности необходимую правовую документацию.

Таким образом, «предправовое» образование в эпоху Древнего мира осуществлялось неравномерными темпами, фрагментарно. Так, можно точно сказать, что в этот период происходило всестороннее открытие юридических школ, в которых выпускники проявляли интерес к дискуссии с преподавателями, видными учеными. Однако в силу определенных социально-экономических факторов, обучение праву не было первостепенным.

В XII веке определение «закон» приобрела основополагающий характер в области правового образования молодых людей, который определялся в качестве средства, обуславливающий поведение индивидов в обществе. Этот факт привел митрополит Илларион в своем трактате «Слово о законе и благодати», рассматривающий данную дефиницию.

Анализируя особенности древних правовых документов, можно подчеркнуть, что юридическое образование интегрирует в себя два взаимосвязанных института: право и воспитание. Так, потребность молодых людей в развитии своей правовой культуры актуализирует внедрение учебных курсов, содержащих методику изучения юриспруденции с помощью анализа отдельных правовых текстов, фрагментов. В данный период остро ощущается недостаточность знаний в подготовке преподавателей: профессиональный компонент.

В эпоху Нового времени изучение юридическим нормам рассматривается через призму возникших естественно-правовых концепций. Права человека признаются основополагающей ценностью, дарованной людям, и неотчуждаемы от человека. В педагогической науке широкую популярность приобрело понятие индивидуализма. Вышеназванное направление педагогической мысли активно находит свое отражение в трудах многих мыслителей того времени.

Родоначальник гуманистической педагогики Сен-Мишель-де Монтень указывал на регулярное обновление законов в силу изменений в общественно-политической жизни. Данный факт явился причиной внедрения новых путей формирования правового просвещения и, как следствие, расширил представления граждан о феномене правовой культуры.

Средние века характеризуются повсеместным изучением категории правовой культуры в различных взглядах, например, у Г.Т. Гоббса, Ш.Л. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, И. Канта. Их теоретические воззрения активно применялись педагогами в высших учебных заведениях. Широкомасштабное изучение правовой культуры привело к созданию нового курса для студентов, – «энциклопедия права», охватывающая собой все знания в юридической области совместно с взглядами правовых мыслителей о праве.

В России формирование у учащихся правовой культуры, воспитание юридической грамотности развивалось по иному пути. Не найдя хорошо организованной теоретической базы, российское обучение праву приобрело прагматический, т.е. прикладной характер до середины XVIII в.

Полномасштабное изучение исследуемого нами феномена «правовая культура» и выделение его в относительно независимую отрасль нормативной деятельности осуществляется в эпоху правления императора Петра I. Нововведения императора сыграли ключевую роль в совершенствовании правовой культуры государства, так как юридические нормы начинают полностью регулировать все сферы жизни общества. Это прослеживается в издании огромного количества указов, распоряджений власти, которая стремилась зарегламентировать общественные отношения.

Ощущая потребность в подготовке высококвалифицированных кадров, в том числе в области профессиональных, а также с целью повысить уровень образованности в стране, Петр I создает при Академии наук России в 1724 г. Санкт-

Петербургский академический университет, который готовит кадры по правовым направлениям подготовки. Вследствие изучения юриспруденции, которая в тот период носила название – «искусство права», на юридическом факультете преподавались различные юридические дисциплины, объединяющие в себе отрасли естественного права, публичного права, политики и этики (нравоучения).

Несмотря на наличие существенных противоречий в образовании того времени, а также, исходя из разницы в уровне правосознания между крестьянством и городской интеллигенцией, стоит обозначить, что дореволюционный период, охватывающий временные границы Российской империи, по праву считается наивысшей точкой развития юридического образования. На наш взгляд, именно на этом этапе знаменитыми педагогами-юристами предпринимаются попытки совершенствования правовой мысли, правовых взглядов, позиций и мнений, которые в значительной мере являются актуальными в современном мире.

Вышесказанное говорит о том, что осуществляется плавный переход к новой – догматической – модели юридического образования, сущность которой проявлялась в трансляции огромного количества знаний о позитивном праве как таковом. Данное обстоятельство отражалось в доминировании правовых дисциплин в учебных программах, а также в сокращении и, как следствие, отсутствии, историко-философских принципов правоведения. То главное, на чем строилось юридическое обучение в вузах, заключалось в наличии у будущего выпускника знаний о действующем отечественном законодательстве.

Догматическую модель юридического образования в 1863 г. заменила новая концепция фундаментального обучения праву, что было вызвано принятием нового университетского устава в стране. Фундаментальное образование по своей природе должно участвовать в развитии у будущих юристов определенного типа мышления, создавать предпосылки для возникновения научной деятельности. В дальнейшем это сыграет большую роль в своевременной адаптации к различным социальным условиям жизни.

Д.И. Мейер, родоначальник российской цивилистики в своей работе изложил свой взгляд на то, как должен строиться образовательный процесс по гражданскому, уголовному праву и судопроизводству [5, С. 12]. Также нельзя не отметить тот факт, что Д.И. Мейером одним из первых предложил создать специальные «юридические клиники», т.е. проведение консультаций по гражданским делам для оказания помощи простым гражданам. Так, ученый в рамках проведения занятий давал эти рекомендации в присутствии группы студентов, исчерпывающе анализируя различные юридические проблемы, казусы граждан. Работа Мейера впоследствии станет фундаментальной базой, на которой будет основана модель современных юридических клиник, которые функционируют в каждом из вузов или юридических институтах и служат своего рода моделью профессионального юридического образования.

Нельзя не сказать и о том, что педагоги второй половины XIX – начала XX века понимали необходимость сделать процесс формирования правовой культуры системным, не фрагментарным, а целенаправленным. Для осуществления данной миссии нужно решить, что является правовой ценностью в высшем учреждении и каков механизм реализации таких правовых установок.

Широко известно, что в Европе правовая культура основывалась на положениях римского права, в дальнейшем, юридическая наука воспримет некоторые основные категории именно из эпохи Древнего Рима. В России же правовая культура всегда опиралась на идеи, догмы, наставления восточного христианства, православия. Поэтому сначала в России правовое сознание нельзя было отделить от религиозных или моральных норм.

Данные положения приводят нас к выводу о том, что правовая культура личности в России определялась несколькими факторами: законами, сперва сформировавшихся из норм-обычаев, родоплеменного строя, уникальном понимании справедливости, а также норм нравственности, религиозном понимании. Это характеризует правовую культуру и как «теоцентрическую». Кроме того, педагогические идеи, концепции в нашей стране были основаны на ветхозаветном идеале воспитания, непосредственно сопряженный с абсолютным подчинением воле родителей и своих наставников, который отвечал требованиям и духу православного христианства [6, С. 19].

Ответ на интересные темы, затрагивающие проблему правового воспитания молодежи, предоставлял знаменитый педагог, писатель К.Д. Ушинский, положивший начало деятельности новой отечественной научной педагогики. В своих работах ученый исследует причины национального педагогического самосознания, глубину историко-педагогической мысли, которая касается формирования правовой культуры. Первопричиной, тормозящий потенциал отечественного образовательного процесса, он определил отсутствие знаний молодых людей о своей Родине и обо всем, что к ней относится. Впоследствии К.Д. Ушинским было введен термин «народная педагогика», сущность которого, по мнению ученого, «заключается в идеи народности, объединяющая в себе несколько факторов: религию (православие), постижение истории государства, родного языка, культуры, воспитание сознательного отношения к своим близким, а также выработку активной гражданской позиции для будущей профессии» [9, С. 135]. Идеи педагога послужили образованию фундамента целостной системы воспитания в стране и создали предпосылки для уважения законов молодыми людьми.

Советский период развития правовой культуры отождествляют с коренными преобразованиями в системе государственного устройства. Великая Октябрьская революция 1917 г. провозгласила абсолютно новые формы, методы и принципы правового образования.

Одна из главных задач Советского государства заключалась в воспитании юридически грамотного молодого поколения и квалифицированных граждан. После принятия первой Конституции РСФСР в 1918 г., изучение которой было общеобязательным, на III Всероссийском съезде Российского коммунистического союза молодежи В.И. Ленин выступил с предложением о введении необходимого систематического воспитания коммунистической нравственности у молодого поколения. По утверждению, В.И.Ленина, «правопорядок в государстве обеспечивается благодаря непосредственной вовлеченности советской молодежи в реализации норм права, правоотношений»[4].

Следствием Октябрьской революции является разрушение структуры юридического образования, выступавшего в качестве связующего звена между сознанием и правовой идеологией, отождествляемого с императорской властью, а также участвовавшего в подготовке специализированных актов для буржуазного механизма государства. Обучение праву преподносится в качестве системы мер по формированию правосознания и правовой культуры в эпоху социализма. Руководителями государства ставится задача «создания» человека «советского», профессионала, поэтому остро проявляется необходимость в разработке нового типа правосознания, правовой культуры.

Концептуальную основу нравственного воспитания, по утверждению Н.К. Гончарова, составляет марксистская этика. Очевидным становится факт, что все нравственные, духовные категории и ценности, открытые во времена дореволюционной педагогики России, оказываются чуждыми и отвергнутыми. По мнению ученого, «в первую очередь основа нравственного воспитания должна заключаться в проявлении любви к напряженному профессиональному труду, коммунистической убежденности и стойкости, в вере в светлое будущее» [3, С. 52].

Одним из первых советских ученых, рассматривающий категорию «правовая культура», является Е.В. Аграновская. Так, «правовая культура должна трактоваться в качестве определенных взглядов, мнений, оценок индивидов на право, которые в своей совокупности определяли осведомленность граждан о представленной категории» [2, С. 71].

Таким образом, акцентируя внимание на формировании и совершенствовании юридического образования, ученые – педагоги XX века убеждали общественность в необходимости исполнения норм законов и морали, которые в совокупности должны были развивать правовые, а также этические стороны в личности обучающихся. Несомненным стратегическим преимуществом данного периода являлось всестороннее изучение норм права: юридическое образование стало доступным для всех социальных групп населения страны [8, С. 242].

Третий (заключительный) этап развития правовой культуры молодых граждан охватывает временные промежутки с 1991 г. по настоящее время. Стоит отметить, что в доктринальных документах РФ указывается, что «вектор государственной политики в области повышения правовой культуры предусматривает развитие гражданско-правового образования и воспитания подрастающего поколения в образовательных организациях различного уровня» [7].

Положительной стороной данного нововведения стало увеличение количества учебных юридических предметов в вузах. Образовательными организациями стали разрабатываться программы правового воспитания, предусматривающие как базовое (основное), так и фундаментальное (расширенное) изучение норм российского законодательства, что позволило свидетельствовать о значительном росте числа людей, ориентирующихся в отечественном праве.

Выводы. Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать, что развитие правовой культуры в качестве компонента профессионального образования прошло длительный путь от фрагментарного обучения до системного формирования правосознания у широких слоев населения. Преемственность этапов развития правовой культуры выражается в постепенном накоплении педагогического опыта, развитии методов и форм правового обучения (от устных обычаев до юридических клиник и цифровых технологий). Современное профессиональное образование должно учитывать этот исторический опыт, вмещающий в себя лучшие традиционные практики и инновационные подходы.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что формирование и развитие правовой культуры человека в качестве компонента профессионального образования обозначает сложный педагогический процесс, проходящий в своем развитии несколько этапов, рассмотренных в данной статье, который анализируется учеными-мыслителями, начиная с античных времен вплоть до настоящего времени.

Литература:

1. Альбов, А.П. Правовая культура: учебник / А.П. Альбов. – Москва: Российская таможенная академия, 2021. – 190 с.
2. Аграновская, Е.В. Правовая культура и обеспечение прав личности / Е.В. Аграновская. – Москва: Наука, 1988. – 142 с.
3. Гончаров, Н.К. Основы педагогики / Н.К. Гончаров. – Москва: Учпедгиз, 1947. – 408 с.
4. Ленин, В.И. «Задачи союзов молодежи». Речь на III Всероссийском съезде Российского коммунистического союза молодежи / В.И. Ленин // Электронная библиотека исторических документов. – 1920. – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/138895-rech-v-i-lenina-zadachi-soyuzov-molodezhi> (дата обращения: 20.02.2026)
5. Мейер, Д.И. О значении практики в системе современного юридического образования / Д.И. Мейер. – Казань: Типография Университета, 1855. – 50 с.
6. Овчинников, А.В. Правовые аспекты модернизации российского образования. Ретроспектива для перспективы / А.В. Овчинников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 2. – С. 19-20
7. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан // Президент России. – 2011. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/11139> (дата обращения: 13.02.2026)
8. Фабриков, М.С. Педагогическая концепция воспитания правовой культуры студентов неюридических вузов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Фабриков Максим Сергеевич. – Москва, 2025. – 378 с.
9. Ушинский, К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. – Москва: Юрайт, 2025. – 258 с.

Педагогика

УДК 023

**кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой информационно-библиотечной
деятельности и документоведения Уржумова Ольга Михайловна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук Грушевская Наталья Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
магистрант 2 курса Лачугина Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Чтение представляет собой сложный когнитивный процесс, играющий важную роль в развитии читательской культуры. Оно способствует расширению кругозора, формированию критического мышления и аналитических способностей, а также обогащению словарного запаса и улучшению навыков коммуникации. В статье отражены результаты исследований, направленных на изучение феномена чтения в различных регионах Российской Федерации. Авторы представили результаты анкетного опроса 562 студентов Краснодарского государственного института культуры, направленного на выявление особенностей читательской культуры молодежи в условиях цифровой трансформации. Установлено, что, несмотря на позитивное отношение к чтению, интенсивность чтения у большинства респондентов низкая. Бумажный формат сохраняет лидерство, при этом выбор в его пользу обусловлен не только эргономикой, но и сенсорно-эстетическими мотивами. Ключевым барьером названа нехватка времени, а наиболее эффективными педагогическими технологиями – интерактивные и мультимедийные форматы. Выявлено противоречие между высокой оценкой роли библиотеки и ее фактической не включенностью в жизненные сценарии молодежи. Сформулированы практические рекомендации по адаптации библиотечно-педагогических практик.

Ключевые слова: чтение, студенты, молодежь, исследование чтения молодежи, анкета, студенты, читательская культура, цифровые технологии, библиотека, форматы чтения, педагогические технологии.

Annotation. Reading is a complex cognitive process that plays an important role in the development of reading culture. It helps to broaden one's horizons, develop critical thinking and analytical skills, as well as enrich one's vocabulary and improve

communication skills. This article presents the results of research aimed at studying the phenomenon of reading in various regions of the Russian Federation. The authors presented the results of a questionnaire survey of 562 students of the Krasnodar State Institute of Culture, aimed at identifying the features of young people's reading culture in the context of digital transformation. It was found that, despite a positive attitude towards reading, the majority of respondents have a low reading intensity. The paper format retains its leadership, and the choice in its favor is determined not only by ergonomics, but also by sensory and aesthetic motives. The key barrier is the lack of time, and the most effective pedagogical technologies are interactive and multimedia formats. The study reveals a contradiction between the high appreciation of the library's role and its actual exclusion from the life scenarios of young people. Practical recommendations for adapting library and pedagogical practices have been formulated.

Key words: reading, students, youth, youth reading research, questionnaire, students, reading culture, digital technologies, library, reading formats, pedagogical technologies.

Введение. В последние десятилетия наблюдается устойчивый интерес к изучению феномена чтения среди молодежи. Фокус исследования обусловлен не только социокультурной значимостью чтения как инструмента когнитивного и эмоционального развития, но и его влиянием на формирование ценностных ориентаций, мировоззрения и коммуникативных навыков молодого поколения.

На чтение молодежи оказывают влияние различные факторы, среди которых можно выделить социально-экономические, культурные, психологические и образовательные. Социально-экономические факторы включают уровень дохода семьи, доступ к образовательным ресурсам и инфраструктуре. Культурные факторы связаны с традициями и обычаями, влияющими на восприятие и интерпретацию литературы. Психологические факторы включают личностные особенности, мотивацию и эмоциональное состояние. Образовательные факторы связаны с качеством и содержанием образовательных программ, а также с уровнем подготовки педагогов.

Однако, несмотря на наличие масштабных статистических исследований (ВЦИОМ), недостаточно изучены субъективные мотивы выбора форматов, глубинные барьеры и реальное место библиотеки в повседневных читательских практиках студенческой молодежи. Настоящее исследование направлено на восполнение этого пробела.

Изложение основного материала статьи. А.О. Анисимов и О.В. Морева отмечают, что чтение – важная социальная практика, поэтому в его продвижении и поддержке заинтересованы библиотечное сообщество, деятели культуры, образования и государственные структуры [1].

Ю.П. Мелентьева считает, что переосмысление традиционных задач изучения чтения связано, прежде всего, с необходимостью формирования более глубокого представления о чтении как явлении глобального, цивилизационного характера. Реальный масштаб чтения, вполне сопоставимый с масштабом и ролью письменности, позволяет говорить о его социальной силе, под которой понимается сила влияния [2].

Читательская культура представляет собой определенный уровень развития читательских навыков, потребностей и кругозора. К основным компонентам читательской культуры можно отнести: – устойчивый интерес к чтению и книгам, – читательскую эрудицию, – навыки выразительного и осознанного чтения, – способность воспринимать произведения различных жанров, – необходимый уровень теоретико-литературных знаний, – библиографические умения оценивать и интерпретировать прочитанное, – речевые навыки выражения мыслей и чувств, связанных с прочитанным, а также понимание позиции автора. Также к читательской культуре относят потребность в регулярном чтении, владение основами библиотечно-библиографической грамотности.

Несмотря на обилие статистических данных, недостаточно изучены субъективные причины выбора формата, глубинные барьеры и восприятие библиотеки в контексте личных жизненных сценариев студенческой молодежи.

17 ноября 2025 г. аналитический центр ВЦИОМ опубликовал результаты опроса россиян о книгах и чтении [3]. Исследование было проведено методом телефонного интервью. Выборка респондентов сформирована по стратифицированному случайному принципу на основе полной базы мобильных номеров, используемых на территории Российской Федерации. В опросе участвовали 1600 россиян в возрасте от 18 лет.

По результатам опроса чтение переживает заметный подъем: за десять лет доля россиян, называющих себя любителями чтения, увеличилась почти в полтора раза, достигнув 67%. Исследование опровергает миф о равнодушии молодежи к книгам – молодое поколение выражает интерес к чтению не реже, чем старшие возрастные группы. При этом сохраняется заметная гендерная разница в отношении: среди женщин читателей 73%, среди мужчин – 58%, что указывает на различную роль литературы в их жизни. Для женщин книга чаще выполняет роль средства рефлексии и эмоционального диалога, тогда как для мужчин она скорее становится инструментом познания. Наиболее высокий уровень любви к чтению демонстрируют люди с высшим образованием (75%), а также жители Москвы, Санкт-Петербурга (81%) и городов-миллионников (71%).

В рамках проекта Samsung Живые страницы был проведен опрос о современных читательских привычках и предпочитаемых форматах литературы. Основным устройством для чтения участники указали смартфон - им пользуются около 65% опрошенных. По годовому количеству прочитанных книг респонденты распределяются так: примерно четверть (25%) завершают от 3 до 5 книг; пятая часть (20%) – от 6 до 10 книг; около 10% читают очень много – более 30 книг в год. В опросе приняли участие более 1500 респондентов, старше 18 лет, использован метод онлайн-анкетирования [4].

С августа по ноябрь 2025 года нами было проведено исследование, направленное на выявление ключевых аспектов формирования читательской культуры среди студенческой молодежи в условиях цифровой трансформации общества. Объектом исследования стала читательская культура молодежи, а предметом – методы и подходы, применяемые для развития читательских навыков и интереса к литературе в молодежной среде. Целью данного исследования был анализ формирования читательской культуры среди молодежи с акцентом на современные библиотечно-педагогические и цифровые технологии.

В начале исследования мы выдвинули гипотезу: эффективная интеграция современных библиотечно-педагогических и цифровых технологий в образовательный и воспитательный процессы способствуют повышению уровня читательской культуры молодежи.

Исследование осуществлялось методом заочного онлайн-анкетирования респондентов. Рабочий инструментарий исследования включал анкету, состоящую из 27 вопросов. Обработка количественных данных осуществлялась методами частотного и сравнительного анализа. Открытые вопросы анализировались методом контент-анализа с выделением смысловых категорий.

Базой исследования стали студенты 1-5 курсов Краснодарского государственного института культуры очной и заочной формы обучения. Объем случайной выборки составил – 562 человека. 52% участников учатся и не работают, 21% совмещают учебу с работой, 16% работают вне профиля, 9% работают без учебы, 2% занимаются проектами, 1% ищут работу.

Таким образом, исследование фиксирует портрет современного молодого читателя преимущественно как учащегося либо совмещающего учебу с работой, что определяет специфику его читательских практик, бюджета времени и мотивации.

Отношение к чтению и интенсивность читательской практики. Главный вопрос об отношении к чтению, мы вынесли в первый блок анкеты. Доминирующую позицию занимают ответы с положительным отношением к чтению – 82%. Это свидетельствует о том, что чтение сохраняет статус значимой культурной практики для аудитории.

Данные читательской активности показывают, что наибольшая доля опрошенных (48%) демонстрируют низкую интенсивность чтения, ограничиваясь 1-5 книгами в год. Чуть более четверти участников (27%) относятся к категории умеренно читающих, осваивая от 6-10 книг в аналогичный период.

Студенческая молодежь воспринимает чтение как естественное сопровождение решения своих учебных, бытовых и производственных задач, потребляя тексты в коротких форматах. При этом они могут не считать себя «человеком читающим». 75% опрошенных читают от 1-10 книг в год, это указывает на то, что интенсивность чтения для большинства не основная цель.

Для студентов творческого вуза оказалось, что положительное отношение к чтению определяется не количеством прочитанных книг, а эмоциональным опытом и погружением в литературный текст. При этом студенты подчеркнули, что зачастую одна «сильная» книга для них стала заметнее и важнее десятка рекомендованных и обязательных к прочтению.

Доля респондентов с высокой (от 11-24 книг) и очень высокой (более 24 книг) интенсивностью чтения составляет 13% и 7% соответственно. Эти две группы формируют устойчивое «ядро» читательской аудитории, которое, вероятно, является наиболее мотивированным потребителем книжного контента.

При этом незначительная часть опрошенных (5%) указала о полном отказе от чтения. Хотя доля невелика, ее наличие указывает на существование барьеров, которые полностью исключают чтение из повседневной практики аудитории.

Большинство участников опроса (64%) предпочитают бумажные книги, 28% выбирают электронные, а 8% – аудиокниги. Те, кто предпочитает печатные издания, отмечают автономность от электричества и интернета, возможность взаимодействия с текстом (пометки, закладки) и эргономичность восприятия.

Жанровые предпочтения и тенденции. Полученные данные позволяют сделать вывод, что в структуре читательских предпочтений доминируют художественные жанры развлекательной направленности (романы, фантастика, детективы), совокупно занимающие более 43% выборки. При этом значительный вес сохраняет классическая литература (14,05%), что свидетельствует о ее устойчивой культурной значимости.

Художественные жанры развлекательной направленности (романы, фантастика, детективы) занимают более 43% читательских предпочтений. Классическая литература составляет 14,05%. Растёт интерес к визуальным форматам (7,77%) и учебной/профессиональной литературе (7,77%).

Отдельного внимания заслуживает рост интереса к религиозной литературе. Согласно данным сервиса «Литрес», спрос на издания этой тематики увеличился на 18% [5]. Эта тенденция имеет и международное измерение: в 2025 году продажи Библии в Великобритании достигли рекордных 6,3 млн экземпляров, что эксперты связывают с запросом молодежи на устойчивые смыслы в эпоху социальной неопределённости и развития ИИ [6].

Основные барьеры для чтения литературы: нехватка времени (40 %), предпочтение другим видам досуга (18%), отсутствие интереса/лень (14%), высокая стоимость книг (12%). Реже упоминаются сложность выбора книги (7%) и незнание, что почитать (5%). 4% считают, что читают достаточно.

Ключевым барьером между человеком и чтением является нехватка времени. Этот фактор является абсолютным лидером, что указывает на высокую загруженность и напряженный ритм жизни современного человека, в котором чтение, требующее концентрации и покоя, отодвигается на второй план.

Главный вывод при анализе читательских рекомендаций молодежи заключается в предельной персонализации читательского выбора. Сквозной идеей многих ответов стала мысль: «Читайте то, что вам нравится». Молодые читатели осознанно отказываются от универсальных советов, подчёркивая, что вкусы индивидуальны, а хорошая книга – это та, которая находит отклик именно в твоей душе. У студентов стандартные «маршруты чтения» вызывают сопротивление. Гораздо легче они читают книги, в том числе классику по рекомендациям известных блогеров, просматривая рилсы, буктоки.

Анализ ответов на вопрос о главных негативных факторах для читательской культуры молодежи показывает, что респонденты видят проблему в комплексе внешних и внутренних причин. Основным фактором, оказывающим негативное воздействие на читательскую культуру молодежи признано влияние цифровой среды (преобладание соцсетей и развлекательного контента) – 23%.

Респонденты считают равнозначными барьерами внутреннюю мотивацию (21%) и социальное окружение (19%). Эти факторы (40%) указывают на кризис передачи читательской традиции. Также 19% отметили отсутствие времени и 12% – высокую стоимость книг и электронных ресурсов.

Такие варианты ответов, как ограниченные технические ресурсы, низкий уровень цифровой грамотности, отсутствие предмета «Литература» / недостаточное количество часов в учебной программе, составили одинаковое количество голосов – 2%.

Педагогические технологии: запрос на интерактивность. Респонденты предпочитают активные и интерактивные методы работы с текстом. 61% участников анкетирования выбрали интерактивные методы (26%), мультимедийные ресурсы (20%) и цифровые форматы (15%), что указывает на стремление сделать чтение динамичным и социально-ориентированным процессом.

При этом традиционные инструменты контроля и фиксации прочитанного, такие как ведение читательских дневников – 5%, оказались наименее востребованными. Это говорит о том, что формализованный отчет о чтении воспринимается как неэффективный и, судя по комментариям, может ассоциироваться с принуждением.

Исходя из анализа ответов респондентов, можно сделать вывод, что влияние мультимедийных материалов довольно велико. Многие в собственных вариантах ответов привели примеры книжных блогеров, экранизаций литературных произведений, подкастов, которые мотивируют и вызывают интерес к чтению. Однако некоторые из участников анкетирования считают, что это воздействие является сугубо индивидуальным и зависит от самой личности человека.

Роль библиотеки и библиотекарей. Респонденты дают следующие оценки работе библиотекарей по развитию читательской культуры молодежи: «хорошо» – 54%, «отлично» – 31%, «удовлетворительно» – 12 %, «плохо» – 3%.

Библиотека играет важную роль в формировании читательской культуры: 41% считают её значимой, 28% – скорее важной, 27% – очень важной. Лишь 5% опрошенных считают, что библиотека не влияет на это.

Таким образом, можно заключить, что, несмотря на цифровую трансформацию и расширение каналов доступа к информации, библиотека в восприятии сообщества читателей остаётся фундаментальным элементом экосистемы чтения, чей вклад в формирование и поддержание читательской культуры является неоспоримым. Это создает прочную основу для дальнейшего стратегического развития библиотек как центров не только обеспечения доступности контента, но и культивации читательского интереса.

Среди выводов о роли библиотеки для студенческой молодежи подчеркнем, что студенты воспринимают библиотеку как площадку для саморазвития, самореализации, интересного и комфортного времяпровождения.

Нами сделан вывод, что библиотека не вплетена в жизненный сценарий молодого человека. Чаще всего студенты недостаточно знают, не задумываются о своих возможностях.

Выводы. Проведенное исследование позволило подтвердить выдвинутую гипотезу частично. Интеграция современных библиотечно-педагогических и цифровых технологий в образовательный и воспитательный процессы действительно способствует повышению уровня читательской культуры молодежи, однако характер этого влияния является опосредованным и требует соблюдения ряда условий.

Большинство студентов (82%) положительно относятся к чтению, но читают мало: 48% – не более 1-5 книг в год. Чтение воспринимается как дополнение к учебе или досугу, а не ценность. Положительное отношение зависит от эмоционального отклика на «сильную» книгу.

Выбор бумажного формата (64%) обусловлен социокультурными факторами, включая эргономику, эстетику, ритуалы и статус. Электронные и аудиоформаты предпочитают из-за удобства, доступности и совместимости с другими задачами. Аудиоформат также помогает людям, которым не хватает времени или которые не любят читать визуально.

Ключевым барьером к чтению являются дефицит «качественного» времени (40%) и конкуренция с другими видами досуга (18%). Респонденты также отмечают кризис передачи читательской культуры: доля факторов «отсутствие интереса» (21%) и «отсутствие интереса в семье» (19%), 40%, что указывает на разрыв межпоколенческой читательской традиции.

Интерактивные, мультимедийные и цифровые технологии востребованы (61%). Традиционные методы контроля неэффективны (5%) и вызывают сопротивление. Успех зависит от педагогической философии, ориентированной на личный интерес, свободу выбора и отказ от жестких норм. Это делает интеграцию технологий результативной.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена с уточнением: эффективная интеграция библиотечно-педагогических и цифровых технологий способствует повышению читательской культуры молодежи только при условии их реализации в личностно-ориентированной, диалоговой парадигме. Технологии выступают не самоцелью, а инструментом реализации запроса на персонализацию, интерактивность и свободу читательского выбора.

На основе сделанных выводов сформулированы практические рекомендации:

- создавать «гибкие сервисы» для читателей, уравнивать в правах бумажную, электронную и аудиокнигу, чтобы читатель мог выбрать подходящий формат;
- в работе со школьниками и студентами внедрять методики, основанные на личном выборе и интересе, а не на обязательных списках. Библиотекаря следует выступать как навигатору в мире контента, а не быть контролёром;
- использовать данные о предпочтениях читателей (с соблюдением этики) для персональных рекомендаций, напоминая не только о задолженностях, но и о новых поступлениях в любимых жанрах;
- для успешной адаптации библиотекарей к современным требованиям нужно интегрировать в программы повышения квалификации цифровые компетенции и педагогические основы. Это позволит эффективно использовать технологии и применять инновационные подходы в работе.

Литература:

1. Анисимов, А.О. От «читающего региона» к «читающим нациям»: итоги Международного фестиваля «Книжная Сибирь» / А.О. Анисимов, О.В. Морева // Научные и технические библиотеки. – 2025. – № 4. – С. 73-89. – DOI: 10.33186/1027-3689-2025-4-73-89
2. Мелентьева, Ю.П. Новые задачи изучения чтения как цивилизационного явления / Ю.П. Мелентьева // Научные и технические библиотеки. – 2024. – № 12. – С. 52-63
3. ВЦИОМ. Книга в эпоху цифры // ВЦИОМ. – 2025. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/kniga-v-ehpokhu-cifry> (дата обращения: 28.01.2026)
4. Книжная индустрия. Samsung Живые страницы: смартфон стал главным устройством для чтения // Книжная индустрия. – 2025. – URL: <https://www.bookind.ru/events/21445/> (дата обращения: 12.02.2026)
5. ТАСС. В России вырос спрос на религиозную литературу // ТАСС. – 2025. – URL: <https://tass.ru/kultura/25988539> (дата обращения: 28.01.2026)
6. ТАСС. Продажи Библии в Великобритании достигли рекорда // ТАСС. – 2025. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/26118477> (дата обращения: 28.01.2026)

Педагогика

УДК 376.1

аспирант Федоренко Игорь Петрович

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

СОВРЕМЕННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ

Аннотация. Исследуются возможности для применения современных механизмов взаимодействия между учреждениями профессионального образования с одной стороны и организациями-работодателями – с другой, реализация которых не требует внесения существенных изменений в их деятельность. Доказывается необходимость упрочения контактов между этими сторонами как одного из ключевых условий конкурентноспособности выпускников в ближайшем будущем. Выявляются существующие на сегодняшний день перспективы для дальнейшего раскрытия соответствующей проблематики. Далее определяются главные сферы деятельности как самих образовательных организаций, так и структур, выступающих в качестве потенциальных работодателей, в которых действие рассматриваемых механизмов будет наиболее эффективным. Приводятся их примеры вкратце с оптимальными в текущих условиях путями реализации каждого подобного механизма.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная образовательная организация, взаимодействие с работодателями, учащийся, выпускник.

Annotation. The authors disclose possibilities for applying modern mechanisms of interaction between vocational education institutions on the one hand and their employers on the other, the implementation of which does not require significant changes in their activities, are being explored. At the articles' beginning we prove that the need to strengthen contacts between these parties as one of the key conditions for graduates' competitiveness in the near future. The current prospects for further disclosure of relevant issues by researchers and practitioners are identified. Next, the main areas of activity of both educational organizations themselves

and structures acting as potential employers are identified, in which the operation of the considered mechanisms will be most effective. We also give their examples along with the optimal ways of implementing each such mechanism in the current conditions.

Key words: professional education, professional educational organization, interaction with employers, student, graduate.

Введение. Целенаправленная интеграция профессиональных образовательных организаций в сферу практической реализации тех видов деятельности, к которым ведётся подготовка, предполагает определённые изменения во взаимодействии между ОО и потенциальными работодателями. К ним относится не только признание профильных предприятий, учреждений и организаций в качестве стейкхолдеров, т.е. источников внешних ресурсов, возможностей и институциональных требований, но и их превращение в самостоятельных субъектов образовательного процесса.

Методологическим основанием подобных трансформаций является концепция предпринимательского университета Б. Кларка [2]. В предлагаемой данным американским исследователем схеме одним из ключевых компонентов трансформации университетов является расширенная периферия развития. Она, в свою очередь, формируется проектно-ориентированными научно-образовательными структурами, устанавливающими связи с внешними по отношению к конкретным ОО организациями [2].

Приводимые коллективом авторов, возглавляемым А.В. Штолером [8], данные, полученные в ходе общероссийских опросов руководителей компаний, позволяют оценить результативность отечественной образовательной системы с точки зрения бизнес-структур. Требования эти во многом сводятся к необходимости коррекции реализуемых механизмов, направлений и форм сотрудничества между образовательными организациями с одной стороны, работодателями – с другой [8].

В связи с вышеизложенным не должна вызывать удивления тенденция, при которой проблематика интеграции профессиональных образовательных организаций с работодателями достаточно часто поднимается современными авторами. Чаще всего, в качестве объектов исследовательского интереса выступают роль такой интеграции в улучшении результатов обучения и воспитания [1], её возможности как одного из факторов социально-экономического развития регионов [4; 6], конкретные инструменты и направления реализации такой деятельности [3], их роль в последующем трудоустройстве выпускников [5; 7].

При этом большинство авторов (А.А. Залевская [1], О.В. Тумашева [6], Г.Р. Хусаинова, Ф.Т. Галеева [7], А.В. Штолер, Н.Н. Штолер, К.Л. Япринцева [8]) согласны в том, что компетентностная модель современного образования, функционирующего в условиях действия национальной системы квалификации, предполагает активное участие работодателей в процессах разработки и реализации основных образовательных программ. Исследователям (Е.С. Марченков, Н.Г. Чевтаева [3], М.В. Морозова, А.А. Захарова, В.Г. Лизунков [4]) также очевидно, что при наличии общих методологических оснований, организационных требований и решений такое взаимодействие приобретает специфические особенности соответствующих сфер профессиональной практики.

В подобной ситуации представляется возможным определение конкретных механизмов взаимодействия между профессиональными образовательными организациями и работодателями.

Изложение основного материала статьи. Действие части современных механизмов взаимодействия между ОО и работодателями может быть обеспечено при условии правильной организации кадровой политики структур, выступающих в данном качестве. Современные авторы (Б.Р. Кларк [2], М.В. Петрова [5], Г.Р. Хусаинова, Ф.Т. Галеева [7]) понимают этот феномен как систему принципов, целей и инструментов управления персоналом, направленную, прежде всего, на формирование эффективного трудового коллектива, способного обеспечить достижение организацией её стратегических целей. Если же мы говорим об организации взаимодействия работодателя и образовательной организации, то кадровая политика становится двусторонним процессом согласования между объективными потребностями рынка труда и содержанием процесса профессиональной подготовки. В данном качестве она служит реализации определённых целей взаимодействия (Табл. 1).

Таблица 1

Ключевые цели взаимодействия между организациями профессионального образования и работодателями, достижению которых способствует правильно организованная кадровая политика

Участник взаимодействия	Цели
Образовательная организация	Повышение эффективности работы, направленной на трудоустройство выпускников
	Получение обратной связи о качественных характеристиках реализуемого процесса подготовки специалистов
	Актуализация реализуемых методик и планов подготовки специалистов на разных уровнях
	Привлечение к учебному и воспитательному процессам выдающихся исследователей и опытных практикующих специалистов в качестве экспертов
Работодатель	Возможность влияния на содержание образовательных программ и, соответственно, его адаптации под реальные производственные задачи
	Обеспечение притока кадров, характеризующихся наличием необходимых в текущих условиях знаний, умений и навыков
	Формирование обученного кадрового резерва
	Снижение затрат на адаптацию новых сотрудников, переподготовку и повышение квалификации действующих

Достижение отмеченных в Таблице 1 целей возможно при условии соблюдения упоминаемых современными исследователями (Е.С. Марченков, Н.Г. Чевтаева [3], М.В. Петрова [5], О.В. Тумашева [6]) принципов эффективного партнёрства в соответствующей сфере (Табл. 2).

Принципы эффективного партнёрства между работодателями и организациями профессионального образования, реализуемого в сфере кадровой политики

Принцип	Его реализация в практике сотрудничества
Открытости	Подразумевает регулярный обмен данными о потребностях, компетенциях и результатах обучения
Гибкости	При взаимодействиях между ОО и работодателями обеим сторонам должна быть предоставлена возможность для оперативной корректировки реализуемых образовательных программ под изменения рынка труда
Долгосрочности	Связан с необходимостью формирования устойчивых связей через соглашения и совместные проекты
Взаимовыгодности	В ходе взаимодействия обе стороны должны получать измеримые результаты. Компания – специалистов, в максимальной степени соответствующих её нуждам, образовательная организация – актуальные программы подготовки
Системности	Сотрудничество должно носить не эпизодический характер, но выступать как часть стратегических планов

На текущей стадии разработки рассматриваемой проблематики известно пять инструментов реализации этих принципов. Исследователи (А.А. Залевская [1], М.В. Морозова, А.А. Захарова, В.Г. Лизунков [4], О.В. Тумашева [6]) относят к ним следующие:

- мониторинг рынка труда с обязательной публикацией «карт навыков» для образовательных программ;
- соглашения о партнёрстве между ОО и компанией-работодателем с чётким выделением обязательств обеих сторон;
- совместные центры компетенций (корпоративные кафедры);
- грантовые программы, ориентированные на разработку междисциплинарных курсов;
- цифровые платформы с функционалом, обеспечивающим эффективный мониторинг трудоустройства выпускников и обратную связь между представителями сторон.

В современных условиях возможности перечисленных выше инструментов взаимодействия могут быть с успехом реализованы. При этом обеспечивается работа двух важных механизмов взаимодействия профессиональных образовательных организаций с работодателями.

Первый – непрерывное образование. К наиболее эффективным в текущих условиях путям его реализации относятся подготовка и последующее воплощение в педагогической практике совместных программ переподготовки для действующих сотрудников, корпоративных программ повышения квалификации для занятых в организациях профессионального образования педагогических работников; микросертификация и онлайн-курсы, разработанные под конкретные запросы работодателя.

Второй механизм, который мы должны упомянуть в связи с кадровой политикой организаций, – профориентация и рекрутинг. Сегодня оптимальными примерами его практического применения являются целевое обучение по договорам с гарантией трудоустройства; конкурсы профессионального мастерства с призами и другими формами поощрения со стороны компаний; экскурсии на предприятия, дни карьеры и ярмарки вакансий.

Следующая сфера, в которой могут эффективно работать рассматриваемые механизмы, – экспертиза работодателем выпускников образовательных организаций. По словам М.В. Морозовой с соавторами [4], в сущностном отношении она представляет собой объективную оценку качества подготовки специалистов, осуществляемую, прежде всего, с точки зрения соответствия их компетенций требованиям профессиональных стандартов, рынка труда и самого работодателя.

В данной сфере, указывают исследователи (Б.Р. Кларк [2], О.В. Тумашева [6], Г.Р. Хусаинова, Ф.Т. Галеева [7]), взаимодействие организаций профессионального образования и работодателей организуется на принципах социального партнёрства. Соответственно, его реализация осуществляется за счёт действия комплекса современных механизмов (Табл. 3).

Таблица 3

Механизмы взаимодействия профессиональных образовательных организаций и работодателей, работа которых обеспечивается в ходе экспертизы выпускников

Механизм	Пути реализации
Участие в аттестации выпускников	Работа представителей работодателей в составе государственных аттестационных комиссий
	Их участие в демонстрационных экзаменах, реализации различных форм промежуточной и итоговой аттестации как экспертов
Мониторинг трудоустройства и оценка качества подготовки	Опросы представителей компаний-работодателей на предмет их удовлетворённости/неудовлетворённости качеством подготовки выпускников
	Определение потребностей предприятий в специалистах с конкретным набором компетенций
Совместные проекты и мероприятия	Участие работодателей в научно-практических конференциях, олимпиадах, совместных исследованиях

Естественно, что сотрудничество между этими сторонами осуществляется также в ходе непосредственной интеграции представителей работодателей в педагогический процесс. В данном случае, прежде всего, следует отметить справедливость точки зрения А.В. Штолера с соавторами [8], в соответствии с которой сегодня ориентация на сферу профессиональной деятельности становится одним из методологических оснований учебно-воспитательной деятельности, реализуемой в стенах организаций профессионального образования.

По словам О.В. Тумашевой [6], соответствующая установка проявляется в гармоничном сочетании фундаментального образования и практической подготовки. Это, в свою очередь, позволяет эффективно формировать у обучающихся систему адекватных представлений, касающихся профессиональной деятельности и условий её реализации, стимулировать развитие у них готовности к оперативной интеграции в реальный производственный процесс [6]. Соответственно, действие современных механизмов сотрудничества прослеживается на всех этапах образовательного процесса.

Так, успешное завершение этапа проектирования «Основной профессиональной образовательной программы» (ОПОП), являющейся, как известно, базовым организационно-правовым документом ОО, подразумевает решение следующих задач:

- определение областей профессиональной деятельности, в которых выпускники должны успешно реализовываться;
- рассмотрение типов задач, подлежащих решению в ходе их будущей профессиональной деятельности;
- основные объекты подобного рода активности;
- соотнесение с ФГОС ВО по соответствующим уровню и направлению подготовки.

В современных условиях эффективное решение данных задач подразумевает активное участие представителей компаний-работодателей. Соответственно, реализацию может и должен получить такой механизм как участие их представителей в разработке и экспертизе ОПОП. При этом возможной представляется их непосредственная деятельность, направленная на создание и корректировку не только данного документа, но также и учебных планов, профессиональных модулей, программ практики. Другой путь реализации рассматриваемого механизма – формулировка требований к компетенциям выпускников с согласованием контрольно-оценочных средств и оцениванием соответствия программ реальным потребностям производства. Представители работодателей также могут действовать в составе внешних экспертных комиссий (ВЭК), оценивающих соответствие качества подготовки выпускников требованиям профессиональных стандартов и рынка труда.

Далее, на этапе осуществления педагогической деятельности целесообразным является использование такого механизма, как привлечение представителей работодателей в качестве педагогических работников. Работа данного механизма регулируется требованиями действующих Стандартов. Например, в ФГОС ВО упоминается, что в числе преподавателей необходимо присутствие руководителей и(или) работников организаций, осуществляющих трудовую деятельность в данной профессиональной сфере на протяжении минимум трёх лет. Их доля должна составлять не менее 5% от общего числа педагогических работников вуза, участвующих в реализации образовательных программ.

Другой механизм, подлежащий реализации на рассматриваемом этапе, – организация производственной практики и стажировок. Его использование предполагает решение студентами задач, непосредственно связанных с их будущей профессиональной деятельностью в стенах профильных организаций. Данный механизм может быть реализован двумя путями. Во-первых (и это очевидно), работодателями предоставляются места для прохождения практики, назначаются наставники из числа опытных практикующих специалистов. Второй же путь заключается в привлечении данной категории сотрудников как руководителей курсовых, дипломных, выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций.

Третий этап, на котором также представляется возможным задействование современных механизмов взаимодействия профессиональных образовательных организаций с работодателями, – контроль образовательной системы – посредством процедур внутренней и внешней независимой оценки качества реализации образовательных программ. Выше мы уже упоминали о возможности и необходимости привлечения представителей организаций-работодателей к участию в деятельности, направленной на проведение текущей и промежуточной аттестации, а также о связанном с этим механизме и путях его реализации.

Она представляет собой участие профессионального сообщества в процедурах общественной аккредитации ОО в целом, профессионально-общественной аккредитации отдельных образовательных программ в частности. Соответственно, в данном случае может быть задействован такой упоминаемый, например, Б.Р. Кларком [2] механизм, как мониторинг трудоустройства и оценка качества подготовки, о котором мы говорили, когда упоминали сферу экспертизы работодателем выпускников образовательных организаций.

Выводы. Завершая анализ возможностей для использования в текущих условиях современных механизмов, обеспечивающих эффективное взаимодействие между профессиональными образовательными организациями и работодателями, мы должны отметить, что их функционирование может быть обеспечено, если уделить внимание трём сферам, в которых осуществляются контакты между соответствующими сторонами. Сферы эти кадровая политика организаций-работодателей, экспертиза ими выпускников ОО и непосредственная интеграция представителей в учебно-воспитательный процесс.

При условии правильной организации кадровой политики структур, выступающих как работодатели, могут быть с успехом реализованы непрерывное образование; профориентация и рекрутинг. Во второй из названных сфер эффективными представляются участие представителей работодателей в аттестации выпускников; мониторинг трудоустройства и оценка качества подготовки; совместные проекты и мероприятия. В случае же непосредственной интеграции представителей работодателей в педагогический мы говорим об их участии в разработке и экспертизе ОПОП; привлечении в качестве педагогических работников; организации производственной практики и стажировок. Кроме того, в данной сфере, также, как и в случае с экспертизой выпускников, могут быть применены участие представителей работодателей в аттестации выпускников; мониторинг трудоустройства и оценка качества подготовки.

Литература:

1. Залевская, А.А. Профессионально-квалификационный потенциал молодежи Ростовской области в оценках работодателей (по материалам экспертного опроса) / А.А. Залевская // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. – 2021. – Т. 14. – № 4. – С. 45-52
2. Кларк, Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Б.Р. Кларк. – Москва: ГУ ВШЭ, 2011. – 240 с.
3. Марченков, Е.С. Совершенствование взаимодействия работодателя с образовательной организацией: кейс кластера «Строительство» / Е.С. Марченков, Н.Г. Чевтаева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2(95). – С. 71-81
4. Морозова, М.В. Успешное партнёрство основных стейкхолдеров процесса «образование – трудоустройство» в условиях моногорода / М.В. Морозова, А.А. Захарова, В.Г. Лизунков // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 1(41). – С. 79-88
5. Петрова, М.В. Модель сетевого взаимодействия в технологическом образовании / М.В. Петрова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 277-280
6. Тумашева, О.В. Социально-профессиональное партнёрство в подготовке педагогических кадров: региональные практики / О.В. Тумашева // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 7. – С. 81-90
7. Хусаинова, Г.Р. Взаимодействие предприятий и вуза для развития инновационных компетенций студентов / Г.Р. Хусаинова, Ф.Т. Галеева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 192-196
8. Штолер, А.В. Проблемы взаимодействия образовательной организации и организаций-работодателей в сфере культуры: опыт исследования / А.В. Штолер, Н.Н. Штолер, К.Л. Япринцева // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 6. – С. 136-151

УДК 377, 378

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Фролова Нина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются эффективные методы организации профориентационной деятельности. Подчеркивается значимость данной проблемы для каждого человека. В результате опроса, проводимого в Мининском университете были получены результаты. Для оказания полной и достоверной профориентации мешают следующие критерии: наличие неопределенных целей, отсутствие профориентологов в школах, недостаточное количество времени, отводимое на профориентацию в образовательных организациях. В статье рассматриваются методы и формы профориентационной работы. Делается акцент на усилении профориентации в дошкольном образовании. Также подчеркивается значимость выбора нескольких направлений будущих профессий, чтобы быть востребованным специалистом. В реализации профориентационной системы могут участвовать не только школы, детские сады и кружки, но и предприятия-работодатели. В такой системе должны работать специалисты задачей которых является оказание учащимся комплексной и целенаправленной поддержки. При формировании профессиональных траекторий должны учитываться индивидуальные особенности, интересы, таланты и способности каждого ребенка, а также особенности возраста и состояния здоровья, имеющиеся ограничения. При этом необходимо обеспечить доступ к информационным ресурсам по профессиональному самоопределению не только жителей крупнейших городов России, но и учащихся из отдаленных регионов, независимо от их социального статуса и условий проживания.

Ключевые слова: профессиональное образование, профориентационная деятельность, формирование профессиональных траекторий, непрерывность образовательного маршрута.

Annotation. This article examines effective methods for organizing career guidance activities. The importance of this issue for each individual is emphasized. A survey conducted at Minin University yielded the following results: The following factors hinder the provision of comprehensive and reliable career guidance: unclear goals, a lack of career guidance specialists in schools, and insufficient time allocated for career guidance in educational institutions. This article examines the methods and forms of career guidance work. Emphasis is placed on strengthening career guidance in preschool education. The importance of choosing multiple career paths to ensure a sought-after professional is also emphasized. Not only schools, kindergartens, and clubs, but also employers can participate in the implementation of a career guidance system. Such a system should employ specialists whose task is to provide students with comprehensive and targeted support. When developing career paths, the individual characteristics, interests, talents, and abilities of each child, as well as their age, health status, and existing limitations, should be taken into account. At the same time, it is necessary to ensure access to information resources on professional self-determination not only for residents of Russia's largest cities, but also for students in remote regions, regardless of their social status and living conditions.

Key words: vocational education, career guidance, career path development, educational continuity.

Введение: Самая главная задача в жизни каждого человека заключается в выборе профессии. От данного выбора зависит не только трудовая деятельность человека, но и его образ жизни. Для того, чтобы сделать правильный выбор, следует приложить много усилий, проанализировать востребованность профессий в перспективе на будущее, поразмышлять о своих знаниях и навыках. Все это способствует проявлению противоречий и сомнений, которые проявляются в результате незнания и небогатого жизненного опыта.

Профориентация рассматривается как сложный и динамичный процесс формирования системы личности, состоящей из основных установок по отношению к профессии и рабочей среде, развития умственных и физических компетенций и самореализации, формирования соответствующих профессиональных планов и намерений, а также формирования реалистичного образа профессионального человека. По этой причине исследования и практика профориентации обучающихся в общеобразовательных учреждениях приобрели большое значение [6; 8].

Изложение основного материала статьи. Решение вопросов, связанных с выбором их жизненного пути, развития навыков общения и знаний в определенной отрасли, должно быть обязанностью не только родителей, но и соответствующих сотрудников общеобразовательных организаций. Работа с подростками в общеобразовательных учреждениях должна затрагивать профессиональную ориентацию школьников. Так как именно выпускники школы делают окончательный выбор своего жизненного профессионального пути.

Своевременная помощь в выборе профессии не только помогает организовать эффективную учебную деятельность, но и углубляет уверенность будущих специалистов в своих профессиональных и жизненных перспективах. Поэтому образовательные учреждения должны оказывать профориентационную поддержку и помощь в выборе будущей профессиональной деятельности обучающимся учитывая их предпочтения и склонности [1; 5].

По результатам социологических опросов, проводимые в Мининском университете были получены результаты, что для оказания полной и непрерывной профориентации мешают определенные проблемы, такие как:

- наличие неопределенных целей профориентации;
- отсутствие такого идеала, которому хотелось бы во всем подражать;
- отсутствие научного контакта профориентационной деятельности с другими похожими науками;
- неблагоприятное влияние родителей и сверстников на выбор профессии;
- отсутствие профориентологов в школах;
- недостаточное количество времени, отводимое на профориентацию в образовательных организациях.

Все это создает глобальную проблему для человека при выборе его дальнейшей деятельности.

Решение вопросов, связанных с выбором их жизненного пути, развития навыков общения и знаний в определенной отрасли, должно быть обязанностью не только родителей, но и соответствующих сотрудников общеобразовательных организаций. Работа с подростками в общеобразовательных учреждениях должна затрагивать профессиональную

ориентацию школьников. Так как именно выпускники школы делают окончательный выбор своего жизненного профессионального пути [2; 7].

Своевременная помощь в выборе профессии не только помогает организовать эффективную учебную деятельность, но и углубляет уверенность будущих специалистов в своих профессиональных и жизненных перспективах. Поэтому школа должна оказывать профориентационную поддержку и помощь в выборе будущей профессиональной деятельности обучающихся с учетом их интересов и склонностей.

Таким образом, суть профориентационной работы заключается в том, чтобы помочь учащимся изначально сделать правильный выбор. В противном случае учащиеся будут делать сомнительный и примитивный выбор, поскольку испытывают тревогу. В свою очередь, обоснованность их выбора и их компетентность в профессии повлияют на все аспекты их жизни и ее общее качество. Поэтому сделать правильный выбор очень важно для тех, кто вступает в мир труда.

В профориентационной деятельности с обучающимися общеобразовательных организаций необходимо использовать различные методы, разнообразие которых зависит от поставленной дидактической задачи:

- Словесный. Данный метод используется практически постоянно на каждом этапе профориентационной деятельности. Примерами данного метода являются: беседы, интервью, опрос, доклад, рассказ и т.д.

- Наглядный. К данному методу относятся экскурсии на предприятия и организации, где можно познакомиться с производством и профессиями задействованных в процессе.

- Практический. К такому методу можно отнести мастер-классы по различным сферам профессиональной деятельности. Обучающиеся на практике применяют профессии. Например, приготовление различных блюд, тушение пожара, вышивание и т.д.

- Игровой. Данный метод считается самым эффективным, так как в игровой форме проявляется наибольший интерес ребенка к познанию.

- Информативный. Данный метод может включать подробную информацию с кратким описанием различных профессий. Однако трудно сказать, что этот метод является успешным, так как он труден для понимания учащихся, необходимы более организованные и привлекательные объяснения.

- Интерактивный. Одним из эффективных методов помощи учащимся в выборе будущей профессии. Это означает конкретный вид деятельности, имитирующий определенную профессию. К интерактивным методам относятся деловые игры и квесты.

Для того, чтобы школьники выбрали свой будущий профессиональный жизненный путь, необходимо оказать профессиональную помощь и поддержку. Существующие на сегодняшний день методы и подходы профориентационной деятельности в общеобразовательных организациях недостаточно эффективны. Большинство обучающихся 6-11 классов при анкетировании показывают неосознанную некомпетентность в выборе профессии, знаний о профессиях и образовательных организациях, где можно в будущем получить профессиональные компетенции. Многие школьники так же придерживаются мнения родителей и сверстников, а некоторые и вовсе не воспринимают всерьез выбор профессии, как важное решение, определяющее всю их дальнейшую взрослую жизнь.

Выявленные проблемы выбора профессии неразрывно связаны и с другими вопросами.

Общеобразовательные учреждения традиционно играют важную роль в профориентации. Самое большое влияние, как принято считать, играет школа. Но нельзя недооценивать дошкольные образовательные учреждения, где уже можно знакомить детей со многими профессиями, организовывать их деятельность на формирование навыков, полезных не только в профессии, но и в повседневной жизни. Игровая деятельность в детском саду является доминирующей и важно проиграть как можно больше профессий, выявить предпочтения каждого ребенка еще до школы, чтобы в школьные годы уже точно определиться с выбором профессии и учебного заведения, где продолжить свое образование.

Современный мир характеризуется высокой степенью неопределенности и неустойчивости, сопровождающейся быстрым развитием техники, цифровых технологий и заменой рабочих мест роботизированными комплексами и программами. В этих условиях важно не придерживаться выбора одного вида профессии, а пробовать и осваивать несколько, причем самых разных, не похожих друг на друга специальностей. Чем больше у ребенка будет интересов, тем легче он сможет определиться с выбором будущей профессиональной деятельности [3; 4].

В связи с неравными условиями профориентационного самоопределения школьников и развития компетенций, важно упомянуть учащихся с инвалидностью и различными медицинскими ограничениями (ОВЗ). Таким детям особенно нужно искать себя в той области, которая позволит им найти для себя ту сферу деятельности, которая допустима для их особенностей, но и учитывала бы их интерес. Данный вопрос является острой проблемой нашего общества, но решать его нужно, так как именно таким детям необходимы особые условия не только для работы, но и для обучения определенным профессиям.

Профориентация – это достаточно сложный и динамичный процесс формирования системы личности, состоящей из основных установок по отношению к профессии и рабочей среде, развития умственных и физических компетенций и самореализации, формирования соответствующих профессиональных планов и намерений, а также формирования реалистичного образа профессионального человека. По этой причине исследования и практика профориентации обучающихся в общеобразовательных учреждениях приобрели большое значение.

Решение вопросов, связанных с выбором их жизненного пути, развития навыков общения и знаний в определенной отрасли, должно быть обязанностью не только родителей, но и соответствующих сотрудников общеобразовательных организаций. Работа с подростками в общеобразовательных учреждениях должна затрагивать профессиональную ориентацию школьников. Так как именно выпускники школы делают окончательный выбор своего жизненного профессионального пути.

Своевременная помощь в выборе профессии не только помогает организовать эффективную учебную деятельность, но и углубляет уверенность будущих специалистов в своих профессиональных и жизненных перспективах. Поэтому все образовательные учреждения, в том числе и дополнительного образования должны оказывать профориентационную поддержку и помощь в выборе будущей профессиональной деятельности.

Выводы. В реализации профориентационной системы могут участвовать не только школы, детские сады и кружки, но и предприятия-работодатели, что означает непрерывность и последовательность для всех участников на каждом этапе профориентационного процесса. В такой системе должны работать специалисты (тренеры, педагоги, психологи, социальные работники, специалисты по образованию и т.д.), задачей которых является оказание учащимся комплексной и целенаправленной поддержки и помощи в профориентации на основе научно обоснованных и успешных профориентационных подходов и инструментов. При построении системы профориентации важно учитывать опыт реализации региональных моделей профориентации учащихся, не преодолевая и не противореча им, а способствуя расширению, обогащению и систематизации этих подходов. Кроме того, при формировании образовательных и профессиональных траекторий должны учитываться индивидуальные особенности, интересы, таланты и способности

каждого ребенка, а также особенности возраста и состояния здоровья, имеющиеся ограничения. При этом необходимо обеспечить доступ к информационным ресурсам по профессиональному самоопределению не только жителей крупнейших городов России, но и учащихся из отдаленных и труднодоступных регионов, независимо от их социального статуса и условий проживания.

Литература:

1. Бально-рейтинговая система оценки эффективности профессионального развития обучающихся профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, О.Н. Филатова [и др.]. – Нижний Новгород, 2021. – 192 с.
2. Лапшова, А.В. Прогностическая деятельность педагога профессионального обучения / А.В. Лапшова, М.И. Колдина, Н.В. Пескова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 44-47. – EDN: XRADCH
3. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов / А.В. Лапшова, О.И. Ваганова, Н.С. Тюмина, Н.А. Румянцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-5. – С. 201-207. – EDN: ZWZVER
4. Мельников, Т.Н. Музейная педагогика как инновационная технология организации экологического образования детей дошкольного возраста / Т.Н. Мельников, А.С. Москвина, А.Л. Третьяков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2019. – № 3(55). – С. 23-29. – EDN: VQDNIR
5. Организация партнерских отношений дополнительных образовательных услуг на примере взаимодействия образовательного учреждения с оздоровительным и культурным центрами / О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова, С.М. Маркова [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3(39). – С. 500-514. – DOI: 10.32744/pse.2019.3.38. – EDN: LGUIGL
6. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков [и др.]. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 185 с. – EDN: DFNXEI
7. Petrov, Y.N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y.N. Petrov, O.N. Filatova, M.V. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Vol. 113. – P. 00074.
8. Petrov, Y.N. Change of the Level of Working Capacity of a Student in the System of Professional Education Under Mental Load / Y.N. Petrov, A.Y. Petrov, [et al] // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Vol. 129. – P. 925-932

Педагогика

УДК 372. 881

старший преподаватель Филимонова Татьяна Сергеевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Хусаннова Аниса Амировна

Казанский федеральный университет (г. Казань);

кандидат филологических наук, доцент Калганова Гульнара Фаритовна

Казанский федеральный университет (г. Казань)

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Аннотация. В современном поликультурном и глобализованном мире успешность выпускника вуза определяется не только узкопрофессиональными знаниями, но и способностью к эффективному межкультурному взаимодействию. Традиционные цели обучения иностранному языку, ограниченные развитием лингвистической и базовой коммуникативной компетенции, перестают отвечать запросам времени. Возникает насущная необходимость в переосмыслении методологических основ языкового образования в сторону формирования целостной кросс-культурной компетенции, обеспечивающей готовность к диалогу в условиях культурного разнообразия. Статья посвящена анализу кросс-культурной компетенции как ключевой цели обучения иностранным языкам в высшей школе. Рассматривается эволюция подходов от лингвистической к коммуникативной и межкультурной парадигме. Обосновывается необходимость формирования способности студентов к эффективному и адекватному взаимодействию в условиях межкультурного диалога. В статье выделяются компоненты кросс-культурной компетенции, предлагаются практические методы и технологии её интеграции в учебный процесс. Обсуждаются возникающие вызовы и пути их преодоления. Подчеркивается, что развитие данной компетенции отвечает требованиям глобализованного мира и современного рынка труда.

Ключевые слова: кросс-культурная компетенция, межкультурная коммуникация, обучение иностранным языкам, высшее образование, коммуникативная методика, глобализация, поликультурное пространство, социокультурная адаптация.

Annotation. In today's multicultural and globalized world, the success of a university graduate is determined not only by their specialized knowledge, but also by their ability to engage effectively in intercultural communication. Traditional foreign language education goals, which focus solely on developing linguistic and basic communicative competencies, are no longer sufficient to meet the demands of the modern world. There is an urgent need to rethink the methodological foundations of language education and focus on fostering a comprehensive cross-cultural competence that prepares individuals for dialogue in a diverse cultural environment. The article is devoted to the analysis of cross-cultural competence as a key goal of teaching foreign languages at higher education institutions. It examines the evolution of approaches from the linguistic to the communicative and intercultural paradigm. The article substantiates the need to develop students' ability to effectively and appropriately interact in an intercultural dialogue. The article highlights the components of cross-cultural competence, proposes practical methods and technologies for integrating it into the educational process, and discusses the challenges and ways to overcome them. The article emphasizes that the development of this competence meets the requirements of a globalized world and the modern labor market.

Key words: cross-cultural competence, intercultural communication, foreign language teaching, higher education, communicative methodology, globalization, multicultural space, and sociocultural adaptation.

Введение. Современный мир, характеризуемый процессами интенсивной глобализации, цифровизации и миграции, превратился в единое поликультурное пространство. Профессиональная, академическая и повседневная деятельность выпускников высших учебных заведений всё чаще разворачивается в контексте международного сотрудничества, что предъявляет новые, комплексные требования к их подготовке. Владение иностранным языком, ещё недавно считавшееся конкурентным преимуществом, сегодня становится базовым навыком. Однако само по себе знание грамматических структур и лексики, даже в рамках коммуникативного подхода, оказывается недостаточным для преодоления барьеров непонимания, возникающих на глубоком ценностно-смысловом уровне. Неадекватная интерпретация невербальных сигналов, коммуникативных стратегий, особенностей делового этикета и культурных норм может привести не только к личным конфузам, но и к серьёзным профессиональным провалам, финансовым потерям и упущенным возможностям.

В свете этих вызовов перед системой высшего образования встаёт задача фундаментального пересмотра целеполагания в области обучения иностранным языкам. Ключевым ответом на запрос времени становится формирование кросс-культурной компетенции – интегративной способности личности к эффективному и адекватному взаимодействию с представителями иных культурных сообществ. Данная компетенция выходит за рамки простого информирования о традициях и праздниках страны изучаемого языка. Она предполагает развитие сложного социокультурного интеллекта, включающего гибкость мышления, эмпатию, рефлексивность и умение действовать в условиях неопределённости и культурной сложности.

Исследованиями в области кросс-культурной компетенции в процессе обучения иностранным языкам в вузе занимались В.Н. Карташова [3], А.А. Осьмушина [4], И.Р. Агасиева [1], Е.В. Семенова [5] и другие.

Изложение основного материала статьи. Анализ истории методики преподавания иностранных языков в вузе демонстрирует чёткую динамику целеполагания, которая напрямую отражает изменяющиеся социально-экономические условия, научные представления о природе языка и коммуникации, а также запросы общества. Эволюция прошла путь от узких лингвистических задач к комплексной антропоцентрической цели формирования межкультурной личности. Этот путь можно условно разделить на несколько ключевых подходов.

Одним из первых подходов был лингвоцентрический, целью которого являлось изучение языка как формальной системы. Основной акцент делался на овладении грамматическими правилами, заучивании лексических единиц и развитии навыков перевода художественных или публицистических текстов. Язык рассматривался как набор структур и норм, а владение им приравнивалось к умению анализировать и конструировать предложения по заданным алгоритмам. Культурный компонент либо полностью отсутствовал, либо сводился к изучению историко-литературных памятников в отрыве от современной коммуникативной реальности. Данный подход готовил, в первую очередь, филологов-лингвистов и переводчиков, но был малоэффективен для развития навыков живого взаимодействия.

Задача коммуникативного подхода заключалась в обучении студентов решать конкретные коммуникативные задачи в социально-бытовых и начальных профессиональных ситуациях: запросить информацию, поддержать беседу, написать деловое письмо. Основной единицей обучения стал не текст, а речевой акт и ситуация общения. Активно внедрялись аудиолингвальный и ситуативный методы. Однако культура в этом подходе часто понималась утилитарно – как набор «правил поведения» и фоновых знаний, необходимых для избегания грубых ошибок.

Социокультурного подхода состояла в обогащении социокультурным компонентом. Появилось понимание, что для успешной коммуникации недостаточно знать слова и правила; необходимо понимать культурные коды, коннотации, ценностные ориентации. Обучение стало включать элементы страноведения, анализ культурных реалий и стереотипов. Однако на данном этапе культура еще часто преподносилась как статичный, монолитный объект для изучения, а процесс обучения сохранял некоторую асимметрию: студент изучал «чужую» культуру, оставаясь во внешней по отношению к ней позиции.

Кросс-культурная парадигма стала качественным скачком, сменив объектную логику на диалогическую и рефлексивную. Главной целью провозглашается не просто информирование о другой культуре, а формирование кросс-культурной компетенции как способности быть эффективным медиатором между культурами. Язык рассматривается как средство общения в глобализованном мире, где взаимодействуют представители множества культур. Студент становится равноправным участником межкультурного диалога. Его задача – не просто имитировать носителя, а осознанно и гибко строить свою культурную позицию в процессе взаимодействия. Акцент переносится на развитие навыков декодирования культурных значений, анализа современных социальных дискурсов, понимания динамики культурных изменений [2].

Кросс-культурная компетенция представляет собой комплексное образование, включающее когнитивный компонент – знание культурных особенностей, норм, традиций, социальных кодов страны изучаемого языка, а также понимание общих закономерностей межкультурного взаимодействия. Аффективный компонент – толерантность, эмпатия, открытость к иному, готовность отойти от культурных стереотипов и этноцентризма, сформированная мотивация к межкультурному общению. Поведенческий компонент – практические умения выбирать адекватные стратегии коммуникации в конкретных межкультурных ситуациях, применять знания на практике, гибко адаптировать своё речевое и неречевое поведение. Рефлексивный компонент – способность к самонаблюдению и анализу собственного культурного багажа, осознанию своей культурной идентичности в сравнении с другими, а также к критическому осмыслению процесса коммуникации.

Формирование кросс-культурной компетенции требует выхода за пределы традиционного репродуктивного обучения. Это процесс, ориентированный на переживание, рефлексии и преобразование личного опыта. Эффективная педагогическая модель строится на сочетании иммерсивных, рефлексивных, интерактивных и проблемно-ориентированных методов, которые комплексно воздействуют на все компоненты кросс-культурной компетенции. Технологии выступают как катализатор, обеспечивающий доступ к аутентичной среде и расширяющий границы учебной аудитории.

Иммерсивные и аутентичные методы погружают в культурный контекст. Они направлены на создание эффекта присутствия в инокультурной среде, что развивает поведенческие навыки и обогащает когнитивную базу с помощью использования неадаптированных источников – современных фильмов, сериалов, подкастов, блогов, соцсетей, новостных лент, рекламы.

Рефлексивные методы направлены на развитие самосознания и критического мышления и учат студентов осмысливать свой опыт и собственную культурную позицию через систематическое ведение дневника, где студент фиксирует свои наблюдения, реакции, трудности и инсайты, связанные со столкновением с иной культурой (в том числе опосредованным через медиа).

Интерактивные и коммуникативные методы формируют поведенческий компонент через моделирование и реальное взаимодействие. Осуществляется с помощью совместных проектов между студентами из вузов разных стран с использованием специализированных платформ. Серий коротких описаний проблемных ситуаций с множественным выбором реакции. После выбора студент получает развернутый «экспертный» комментарий, объясняющий культурную подоплеку каждого варианта.

Формирование кросс-культурной компетенции как цели обучения – это не только методическая задача, но и комплексный вызов всей системе высшего образования, сопряженный с рядом глубинных противоречий и трудностей. Эти вызовы носят институциональный, методический, личностный и этический характер, и их игнорирование может свести декларируемые цели к проформе или даже привести к негативным результатам. К примеру, ресурсные вызовы включают в себя перегруженность учебных планов. Курсы иностранного языка для неязыковых специальностей традиционно ограничены в объеме часов. Внедрение полноценного кросс-культурного модуля требует значительного времени для рефлексии, проектной работы, анализа кейсов, что вступает в противоречие с необходимостью дать базовую языковую подготовку.

Образовательные стандарты часто задают конкретные, легко измеримые результаты (лексика, грамматика), в то время как цели формирования установок, эмпатии или рефлексии формулируются размыто. Это создает диссонанс между

требуемыми инновациями и формальными критериями отчетности и аттестации. Многие преподаватели иностранного языка сами являются продуктом лингвоцентричной системы. Им не хватает теоретической базы в области межкультурной коммуникации, антропологии, социолингвистики, а также практического опыта жизни и работы в другой культуре [6].

К личностно-психологическим вызовам можно отнести высокую степень неопределенности. Эффективное обучение кросс-культурной компетенции по определению должно погружать студентов в ситуации неясности, противоречивости культурных норм. Это вызывает психологический дискомфорт, тревогу. Не все студенты и преподаватели готовы к такой работе. Обсуждение тем, связанных с расизмом, дискриминацией, колониальным наследием, требует высокой эмоциональной культуры и может быть травмирующим. Преподаватель должен обладать навыками модерации сложных диалогов.

Сложности формирования кросс-культурной компетенции свидетельствуют не о ее утопичности, а о высокой сложности и значимости этой цели. Работа с этими вызовами – это и есть часть профессионального развития преподавателя и институционального развития вуза в направлении реальной, а не декларативной интернационализации.

Выводы. Формирование кросс-культурной компетенции является не дополнительной, а центральной и неотъемлемой целью современного языкового образования в вузе. Это отвечает стратегическим задачам подготовки конкурентоспособных, мобильных и социально ответственных специалистов, способных к эффективной деятельности в международной среде.

Обучение, нацеленное на развитие кросс-культурной компетенции, выходит за рамки урока иностранного языка и способствует общему гуманитарному развитию личности, воспитанию уважения к многообразию мира. Несмотря на существующие методические и организационные вызовы, интеграция кросс-культурного компонента через интерактивные, рефлексивные и практико-ориентированные методы является необходимым условием для адекватного ответа высшего образования на запросы глобализованного XXI века. Иностранный язык становится не просто предметом изучения, а мощным инструментом развития межкультурной чувствительности и ключом к успешному диалогу в профессиональной и жизненной перспективе.

Литература:

1. Агасиева, И.Р. Формирование межкультурной компетенции в процессе формирования способности к межкультурной коммуникации при обучении английскому языку в неязыковом вузе / И.Р. Агасиева // Концепт. – 2015. – № S15. – С. 1-5. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75210.htm> (дата обращения: 12.02.2026)
2. Безденежных, Н.Н. Иностранный язык как средство формирования межкультурной компетенции студента / Н.Н. Безденежных, Л.Ю. Морозова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 7(133). – URL: <https://research-journal.org/archive/7-133-2023-july/10.23670/IRJ.2023.133.33> (дата обращения: 20.01.2026). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.133.33
3. Карташова, В.Н. Актуализация межкультурной компетенции обучающихся в процессе иноязычной подготовки в вузе (на примере праздников) / В.Н. Карташова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2024. – Т. 18. – № 1. – С. 172-181. – DOI: 10.57015/issn1998-5320.2024.18.1.16
4. Осьмушина, А.А. Формирование кросс-культурной компетенции у студентов вузов при изучении иностранного языка: системный подход / А.А. Осьмушина, С.Ш. Салимова, М.А. Рожков, И.В. Грузнова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kross-kulturnoy-kompetentsii-u-studentov-vuzov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-sistemnyy-podhod> (дата обращения: 12.02.2026)
5. Семенова, Е.В. Формирование кросс-культурной компетенции: сущность, проблемы, опыт / Е.В. Семенова, В.И. Семенов, М.Л. Ростова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14176> (дата обращения: 03.02.2026)
6. Расходова, И.А. Обучение иностранному языку в высшей школе в условиях интернационализации образования / И.А. Расходова, Е.В. Григорьева, И.М. Солодкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 218-220

Педагогика

УДК 376.1

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Узденова Алина Алиевна

ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОБРАЗОВАНИЕ 4.0 В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Изучается влияние реализуемой концепции Образование 4.0 на ход профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. Прежде всего, исследуются феномен четвертой промышленной революции (Индустрия 4.0) и связанные с ним трансформации во всех отраслях деятельности членов современного человеческого общества. Образование при этом позиционируется как та отрасль, на которой лежит основная ответственность за подготовку кадров для всех остальных. В этой связи рассматриваются ключевые изменения, требующие в условиях реализации концепции Образование 4.0 внесения в систему профессиональной подготовки будущих педагогов. Выявляются компетенции, необходимые к формированию у них в период освоения программ профильного вуза. Демонстрируются трудовые функции, реализацию которых достаточный уровень выраженности этих черт профессионального портрета позволяет обеспечивать. Определяются технологии, необходимые для развития таких компетенций, а равно направления их интеграции в образовательный процесс.

Ключевые слова: индустрия 4.0, Образование 4.0, педагогический вуз, студент педагогического вуза, цифровые образовательные технологии.

Annotation. The influence of the implemented concept of Education 4.0 on the course of professional training of students of pedagogical universities is studied. At first, the phenomenon of the fourth industrial revolution (Industry 4.0) and related transformations in all branches of activity of members of modern human society are investigated. At the same time, education is positioned as the branch that has the main responsibility for training personnel for everyone else. In this regard, the key changes that require the introduction of the Education 4.0 concept into the system of professional training of future teachers are considered. The competencies necessary for their formation during the period of mastering the programs of a specialized university are identified. Labor functions are demonstrated, the implementation of which allows a sufficient level of expression of these features of a

professional portrait to ensure. The technologies necessary for the development of such competencies, as well as the directions of their integration into the educational process, are determined.

Key words: industry 4.0, education 4.0, pedagogical university, student of pedagogical university, digital educational technologies.

Введение. На настоящем этапе развития человечества Индустрия 4.0 оказывает существенное влияние на сферу образования. Распространение новых, совершенствование существующих технологий, обусловленная ими автоматизация рутинных процессов способствовали трансформации запросов общества, касающихся квалификации работников сферы образования. Её уровень должен обеспечивать учителям и преподавателям возможности для эффективной и безопасной работы с инновационными технологиями, например, интеллектуальными системами.

Соответственно, изменения произошли и в образовательном процессе педагогических вузов. Уже сегодня он характеризуется направленностью на эффективный поиск ответов на вызовы цифровой революции при обязательном использовании передовых технологий и автоматизации. Существуют и возможности для интенсификации соответствующего его сегмента, служащие на протяжении последних 20 лет объектом внимания учёных и практиков (А.А. Гизатулина [3], В.Ю. Одинцов, Л.А. Оганнисян [7], Н.А. Теплая, Е.Ф. Сердюкова, С.И. Валеев [8]).

Анализ доступной литературы, посвящённой различным аспектам взаимодействия Индустрии 4.0 и различных сфер деятельности современных педагогов, позволил нам сформулировать цель исследования. Заключается она в изучении влияния реализуемой концепции Образование 4.0 на ход профессиональной подготовки студентов профильных вузов.

Изложение основного материала статьи. Образовательные организации, реализующие программы различных уровней, адаптируются к постоянно обновляющимся требованиям российского и международного рынков труда, ориентируясь на реальную практику реализации производственных процессов. Объективная реальность при этом такова, что навыки, наличием которых выпускник характеризуется сегодня, вполне могут устареть завтра. Компетенции будущих учителей и преподавателей в таких условиях представляют собой важнейший фактор развития системы образования и общества в целом.

Четвёртая промышленная революция (Индустрия 4.0 (англ. – Industrie 4.0)), начавшаяся, как утверждают исследователи (Е.В. Артамонова, А.Е. Сафонов [1], А.Д. Клименко [5]), в ранних 2010-х гг., во многом связана с выходом организации работы большинства отраслей на новый уровень, подразумевающий широкое использование цифровых технологий. При этом одной из насущных проблем является обеспечение эффективного поиска оптимального сочетания двух ключевых факторов дальнейшего экономического развития: информационных технологий и человеческого капитала.

Благодаря столь существенным изменениям, сегодня расширение 4.0 применяется авторами для обозначения самых разных социотехнических систем. На страницах исследований фигурируют, например «Медицина 4.0» [2], «Экономика 4.0» [1; 4] и, конечно, вынесенный в заглавие нашей статьи термин «Образование 4.0» [3; 6; 8].

Практическое воплощение концепции Образование 4.0 подразумевает такую реализацию программ подготовки на различных уровнях, результаты которой будут максимально соответствовать Индустрии 4.0. Другими словами, если мы говорим о расширении 4.0 применительно к системе образования, то должны помнить о его связи с концепцией e-learning, т.е. электронного обучения. Сами по себе традиционные пути реализации педагогического процесса уже не позволяют в полной мере обеспечить удовлетворение запросов современного социума. Соответственно, задействованные в образовательных организациях специалисты также должны характеризоваться специфическим набором компетенций.

Так, А.А. Гизатулина [3] в качестве основных аспектов цифровой грамотности будущих педагогов называет умения и навыки, связанные с эффективным использованием цифровых технологий, поддержанием безопасности в ходе сетевого взаимодействия с другими участниками образовательных отношений. О.С. Ефимова и А.В. Нестерова [4] под цифровыми компетенциями, подлежащими развитию у студентов педагогического вуза, понимают не только умения и навыки, связанные с применением современных технологий, но также и ответственность за ход их использования. По мнению М.Ш. Минцаева с соавторами [6], на первый план сегодня выдвигаются компетенции выпускников, связанные с разработкой и реализацией онлайн-курсов. Это, считают исследователи, требует наличия у молодых таких качеств, как гибкость и адаптивность, способность принимать ответственные решения в т.ч. в новых для них ситуациях [6]. В.Ю. Одинцов и Л.А. Оганнисян [7] также подчёркивают, что способность к подготовке и реализации в практической деятельности материалов для онлайн-обучения является важной частью компетентностного портрета современного учителя. Эти авторы говорят о необходимости повышенного внимания к развитию соответствующих знаний и навыков не только у студентов профильных вузов, но и у их преподавателей в ходе переподготовки и повышения квалификации. По их мнению, только так учебная деятельность будущих педагогов может быть эффективно организована, а соответствующие навыки с успехом сформированы у молодой смены работников сферы образования [7].

Таким образом, проанализировав публикации современных учёных и практиков, мы пришли к промежуточному выводу о том, что успешная адаптация к новым реалиям и эффективная организация учебного процесса подразумевают наличие у выпускников профильных вузов четырёх ключевых навыков (Табл. 1).

Таблица 1

**Ключевые навыки, необходимые выпускнику современного педагогического вуза
в условиях реализации концепции Образование 4.0**

Наименование	Краткая характеристика
Цифровая грамотность	Достаточный уровень выраженности у молодого педагога данной компетенции позволяет ему эффективно использовать различные цифровые средства и электронные ресурсы, то есть эффективно реализовывать все ключевые составляющие педагогического процесса в пространстве современных образовательных организаций различного уровня.
Гибкость и адаптивность	Современные технологии, в том числе педагогические, изменяются достаточно быстро. Соответственно, учителя и преподаватели должны характеризоваться готовностью к постоянному обучению, которое позволит им оперативно адаптироваться к изменениям в процессе реализации собственных профессиональных обязанностей. Таким образом, гибкость в плане подбора различных форм, методов и подходов, способность быстро перестраиваться под интересы и склонности учащихся представляют собой важные качества современного педагогического работника.
Межличностные навыки	Обеспечивают эффективную коммуникацию с разнообразной аудиторией в очном и дистанционном режимах, способность вдохновлять и мотивировать школьников (студентов), что,

	согласно современным исследованиям (А.А. Бисултанова, А.Б. Темирова [2], Н.А. Теплая, Е.Ф. Сердюкова, С.И. Валеев [8]), играет ключевую роль в образовательном процессе.
Креативность и инновационность	Обеспечивают эффективное применение таких современных методик, как, например, игровые технологии или метод учебных проектов, – всё это способствует более повышению эффективности образовательной деятельности на всех уровнях.

Приемлемый уровень сформированности этих компетенций позволит будущему педагогу с успехом реализовывать три наиболее важных в условиях Образования 4.0 трудовых функции. К ним относятся:

- разработка и внедрение на различных этапах обучения цифровых дидактических средств;
- их широкое использование по ходу педагогического процесса;
- содействие развитию универсальных, надпредметных компетенций (в т.ч. цифровых навыков) у своих учеников.

Теперь необходимо выяснить, каким путём в условиях реализации концепции Образование 4.0 могут быть сформированы перечисленные в Таблице 1 компетенции. В данной связи, прежде всего, следует сказать, что в эпоху Индустрии 4.0, когда цифровая революция и в целом технологический прогресс демонстрируют невиданные ранее темпы, получение качественного образования становится как никогда более важным для будущих членов педагогического сообщества. Однако в ближайшей временной перспективе роль профессиональной подготовки будет несколько иной. Учитывая то, что сегодня педагогическим работникам приходится регулярно сталкиваться с быстрыми изменениями в содержательной стороне, методологии и инструментальной базе труда, важно не только сформировать рассмотренные выше навыки, но также научить регулярно обновлять их, получать новые. В период реализации концепции Образования 4.0 именно формирование у студентов вузов соответствующего профиля подобных качеств является главным аспектом влияния образовательной системы на их дальнейшую жизнь и работу.

Соответственно, не только деятельность учителя (преподавателя), но и подготовка к ней должны претерпеть определённые изменения. При этом традиционные методы обучения, как уже говорилось, не могут в полной мере удовлетворить когнитивные потребности будущих педагогических работников. По этой причине современным исследователям и практикам (А.А. Гизатулина [3], О.С. Ефимова, А.В. Нестерова [4], А.Д. Клименко [5]) необходимым представляется развитие новых подходов, приёмов и методов реализации процесса профессиональной подготовки.

В частности, перспективным представляется расширение использования цифровых технологий. Современные студенты родились и живут в цифровую эпоху. Следовательно, большинство будущих учителей и преподавателей привыкли к активному применению различных технических устройств, а через их посредство – приложений и онлайн-платформ различного назначения. В данной связи мы можем согласиться с А.А. Бисултановой и А.Б. Темировой [2] в том, что на текущем этапе существования высшего педагогического образования важно интегрировать такого рода технологии в процесс профессиональной подготовки. Это, в свою очередь, позволит сделать его более интересным и доступным для студентов, вооружать их знаниями и умениями в темпе, удобном для самих обучающихся.

В этой связи показательны результаты исследования, проведённого авторами данной статьи. Оно включало опрос педагогических работников ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», осуществляющих подготовку по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», на предмет использования ими цифровых технологий. При этом численность данной категории респондентов составила 38 преподавателей.

Первый вывод, который мы можем сделать в данной связи: большинство из них (89%) на регулярной основе применяют различные цифровые технологии в работе со студентами. Небезынтересны при этом данные, касающиеся использования конкретных инструментов (Табл. 2).

Таблица 2

Результаты опроса преподавателей Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, осуществляющих подготовку по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», об используемых цифровых технологиях

Технология	Доля использующих её педагогов, %
Электронные библиотеки	84
Виртуальные экскурсии	80
Онлайн-платформы	76
Веб-квест	42
Видеоконференция	37
Другие технологии	8

Как видим, наиболее предпочтительная цифровая технология, преимущества которой реализуются при обучении и воспитании будущих педагогов в стенах НГГТИ, – электронные библиотеки (84%). Такая их популярность связана, по всей видимости, с возможностью трансляции студентам, – в большинстве своём представителям цифрового поколения, больших объёмов данных в популярных среди них форматах. Ещё одно объективное преимущество такого рода ресурсов состоит в том, что практически неограниченное количество учащихся могут иметь одновременный доступ к одному экземпляру учебной, научной или методической литературы. При этом необходимая информация может быть ими скопирована, скорректирована под необходимые условия. Также достаточно популярные (80%) у преподавателей, ответственных за подготовку будущих педагогов, виртуальные экскурсии позволяют знакомить студентов направления 44.03.01 «Педагогическое образование» с актуальными материалами, происходящим практически из любой точки земного шара. Онлайн-платформы (76%) также довольно широко используются в образовательном процессе. Их функционал позволяет подготавливать и предлагать обучающимся интерактивные упражнения, направленные на закрепление ранее изученного материала или освоение нового. С закреплением материала связан и веб-квест, которому отдали свои предпочтения 42% преподавателей. Кроме того, эта технология может быть с успехом использована также для реализации проектной и исследовательской деятельности. В рамках видеоконференции (37%) с будущими педагогами можно организовать обсуждение проблемных вопросов, проводить дискуссии, показывать учебные фильмы с дальнейшим их обсуждением. 8% респондентов проголосовали за такие технологии как интерактивная доска, мультимедийная презентация и проведение вебинаров.

Таким образом, результаты опроса преподавателей НГГТИ позволяют заключить, что большинство из них реализуют со студентами-педагогами образовательную деятельность при широком использовании современных технологий. Главным направлением дальнейшей работы, связанной с их интеграцией в педагогический процесс, мы можем назвать определение

наиболее эффективных из числа таких технологий и расширение их использования в образовательной практике.

Ещё одно важное направление связано с поиском оптимального сочетания между реализацией преимуществ цифровых технологий и традиционными формами работы в педагогических вузах (факультетах, отделениях). В этой связи уже упоминавшиеся А.А. Бисултанова и А.Б. Темирова [2] подчёркивают: современные студенты с трудом переносят отсутствие цифровых ресурсов. Соответствующее аппаратное и программное обеспечение, онлайн-платформы они расценивают как критически важные при поиске данных, необходимых для учебной или любой другой деятельности, дальнейшей работы с ними.

Отсюда следует, что преподавателю вуза сложнее, чем его предшественникам, удерживать концентрацию внимания будущих педагогов во время лекционных занятий. Соответственно, от него требуется применение новых методов трансляции материала. Для преподавателей, привыкших к традиционным методикам обучения это, по свидетельствам авторов (А.А. Гизатулина [3], М.Ш. Минцаев, Э.Д. Алисултанова, Л.С. Умарова [6]), зачастую становится непростой задачей. Эффективное её решение требует непрерывного личностного и профессионального развития, а равно готовности оперативно адаптироваться к новым стратегиям подготовки.

В частности, им нужно быть готовым к трансформации собственной роли в педагогической деятельности. М.Ш. Минцаев с соавторами [6] по этому поводу отмечают: образовательные учреждения по сей день остаются основным источником знаний для студенческой молодёжи, в т.ч. избравшей для себя путь педагога. Но с течением времени, указывают данные авторы, возрастает значение интернета как средства, функционал которого позволяет дополнять получаемую информацию, расширять формирующийся профессиональный кругозор [6]. В таких условиях преподавательский состав должен не только транслировать будущим педагогическим работникам ключевые данные составляющие опорные точки для дальнейшей интеграции в профессию, но помогать им ориентироваться в почти бесконечных потоках научной, учебной, методической и другой информации.

В данной связи О.С. Ефимова и А.В. Нестерова [4] также говорят о необходимости для преподавателей, ответственных за подготовку будущих работников сферы образования, способности создавать собственные сетевые образовательные проекты. Это, в свою очередь, предполагает высокий уровень развития у них культуры профессионального поведения и способности к саморегуляции во взаимодействии со студентами.

Выводы. Таким образом, Индустрия 4.0 связана с выходом организации большинства отраслей человеческой деятельности на новый уровень, который, в свою очередь, подразумевает широкое использование цифровых технологий. Одной из насущных проблем в подобных условиях является обеспечение эффективного поиска оптимального сочетания двух ключевых факторов дальнейшего экономического развития: информационных технологий и человеческого капитала.

В этой связи будущие педагоги, как специалисты, ответственные за его пополнение квалифицированными кадрами, умеющими адаптироваться к непредсказуемой динамике современного общества, должны характеризоваться наличием четырёх ключевых в условиях реализации концепции Образование 4.0 навыков. Их развитие представляется возможным при условии обращения к преимуществам цифровых технологий и их интеграции в образовательную деятельность профильного вуза по рассмотренным нами направлениям.

Литература:

1. Артамонова, Е.В. Индустрия 4.0: будущее ИТ-сферы / Е.В. Артамонова, А.Е. Сафонов // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2022. – № 17-2. – С. 382-394
2. Бисултанова, А.А. Использование информационно-коммуникационных технологий для обеспечения доступности и развития инклюзивного образования / А.А. Бисултанова, А.Б. Темирова // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2020. – Т. 16. – № 1(19). – С. 56-63
3. Гизатулина, А.А. Цифровые компетенции преподавателя высшего учебного заведения в рамках концепции Образование 4.0 / А.А. Гизатулина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 2(42). – С. 64-70
4. Ефимова, О.С. Профессиональные компетенции преподавателя вуза / О.С. Ефимова, А.В. Нестерова // Педагогика и психология образования. – 2013. – № 4. – С. 37-39
5. Клименко, А.Д. Классификация технологических решений индустрии 4.0 / А.Д. Клименко // Экономика. Социология. Право. – 2024. – № 4(36). – С. 22-26
6. Минцаев, М.Ш. Проблемы образовательной политики профессиональной подготовки цифрового поколения / М.Ш. Минцаев, Э.Д. Алисултанова, Л.С. Умарова // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2023. – Т. 19. – № 1(31). – С. 57-63
7. Одинцов, В.Ю. Возможности формирования проектной компетентности магистров педагогического профиля в условиях цифровой среды вуза / В.Ю. Одинцов, Л.А. Оганнисян // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 355-358
8. Теплая, Н.А. Педагогическое наставничество молодых преподавателей в эпоху цифровой трансформации / Н.А. Теплая, Е.Ф. Сердюкова, С.И. Валеев // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 35-38

Педагогика

УДК 376.1

доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

кандидат педагогических наук, доцент Харченко Галина Ивановна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Осуществляется рассмотрение процесса моделирования широкого применения персонифицированного подхода при реализации программ повышения квалификации и переподготовки (дополнительное профессиональное образование, ДПО). Для этого в первую очередь определяются теоретические основания построения такой модели. На основании их изучения демонстрируется её структура. Рассказывается о преимуществах широкого практического воплощения данной модели в плане совершенствования профессиональных и личностных компетенций практикующих специалистов, вынужденных осуществлять различные формы деятельности в цифровую эпоху с её непредсказуемой динамикой. Говорится об алгоритме выбора слушателями организаций ДПО персонифицированных образовательных

маршрутов, – важным условии реализации модели. Упомянуты также особенности осуществления отдельных его шагов. Авторами статьи приводятся конкретные примеры использования персонифицированного подхода во время реализации программ дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, персонифицированный подход, педагогическое моделирование, модель, слушатель, преподаватель.

Annotation. The process of modeling the widespread use of a personalized approach in the professional development and retraining programs (additional professional education, vocational training) implementation is being considered. To do this, first of all, the theoretical foundations for building such a model are determined. Based on their study, its structure is demonstrated. It describes the advantages of a broad practical implementation of this model in terms of improving the professional and personal competencies of practitioners who are forced to carry out various forms of activity in the digital age with its unpredictable dynamics. The article also says about the algorithm for students of vocational training organizations to choose personalized educational routes, which is an important condition for the implementation of the model. The specifics of the implementation of its individual steps are also mentioned. The authors of the article provide specific examples of using a personalized approach during the implementation of additional professional education programs.

Key words: additional professional education, personalized approach, pedagogical modeling, model, listener, teacher.

Введение. Образование всегда идёт вслед за достижениями цивилизации. При этом изменяющиеся потребности производства и общества выдвигают новые требования к опережающему обучению – подготовке кадров для будущего. Сегодня успешная реализация профессиональной подготовки на любом уровне означает подготовку квалифицированных сотрудников, способных быстро адаптироваться в стремительно меняющихся условиях современного социума.

Исследователи (Т.В. Дьячкова [1], Н.Н. Суртаева, О.В. Ройтблат, Ж.Б. Косицына [6], А.А. Федоров, И.Ф. Фильченкова, Е.П. Седых [7]) отмечают, что наработанный практический опыт не всегда является гарантией профессиональных успехов специалиста, имеющего внушительный производственный стаж. Соответственно, сказанное выше является тем более важным для сферы дополнительного профессионального образования (ДПО).

Трансформация векторов внешней и внутренней политики, появление закрепляющих её нормативно-правовых актов, меняющиеся в соответствии с ними запросы государства и общества, стремительное совершенствование средств производства и коммуникации определяют потребность в использовании персонифицированного подхода к обучению по программам данного уровня. Его реализация в сетевом взаимодействии при модерации профессорско-преподавательского состава организаций ДПО позволит эффективно содействовать каждому специалисту в профессиональном выборе и росте.

Действительно, исследования (А.В. Кандаурова, Н.Г. Милованова, О.В. Ройтблат [2], Н.Б. Лелик, Н.В. Байгулова, А.Е. Балаганская [4]) показывают, что в настоящее время как опытные, так и молодые специалисты постоянно сталкиваются с необходимостью совершенствования содержательной стороны, методологии и инструментальной базы процесса реализации профессиональных обязанностей. Нередко это происходит в экстренном режиме в связи, например, с выходом новых профессиональных стандартов. Наилучшим образом актуализировать содержание и методы профессиональной деятельности в подобном режиме может помочь организация трёхстороннего взаимодействия. Его участниками выступают сам специалист, профессорско-преподавательский состав организаций ДПО и профессиональное сообщество на уровне отрасли и/или региона.

На основе существующей практики реализации программ ДПО и анализа научно-педагогической литературы (Т.В. Дьячкова [1], А.С. Лазарева [3], И.С. Петронюк [5]), приступая к моделированию реализации в системе дополнительного профессионального образования персонифицированного подхода, мы будем рассматривать соответствующие проблемы на трёх уровнях (Табл. 1).

Таблица 1

Уровни изучения вопросов, связанных с построением модели реализации персонифицированного подхода в системе ДПО

Уровень	Содержание деятельности по педагогическому моделированию
Личностный	Удовлетворение потребности профессионалов различного уровня и профиля в научно-методическом и тьюторском сопровождении процесса устранения собственных профессиональных дефицитов каждого из них
Профессионального сообщества	Обеспечение продуктивного роста профессионалов в профессионально-педагогической среде отрасли и региона
Государственный	Оперативный ответ на требования нормативно-правовых актов

Изложение основного материала статьи. Изучение научно-методической литературы (Н.Б. Лелик, Н.В. Байгулова, А.Е. Балаганская [4], Н.Н. Суртаева, О.В. Ройтблат, Ж.Б. Косицына [6]) позволило нам выявить теоретические основания построения модели реализации персонифицированного подхода в системе ДПО. В их число входят:

- анализ реализации в современных условиях программ наставничества, базирующихся на интеграции положений информационного и персонифицированного подходов;

- идеи, смыслы и методология формирования у практикующих специалистов культуры самостоятельной работы в системе непрерывного образования;

- идеология профессионального развития и саморазвития личности, а равно профессиональной поддержки специалистов;

- приоритет адресности перспектив профессионального роста при моделировании систем повышения квалификации при обязательном учёте позитивного зарубежного и отечественного опыта деятельности организаций ДПО;

- положения педагогической синергетики, предполагающей построение модели образовательной системы и механизма её внутренних изменений под воздействием внешних влияний.

Учёт соответствующих положений вкупе с результатами анализа опыта реализации дополнительных профессиональных программ позволил нам определить структуру модели реализации персонифицированного подхода в системе ДПО (Табл. 2).

Модель реализации персонифицированного подхода в организациях ДПО

Подходы	Уровни обоснования	Технологии
Синергетический, нормативный по наставничеству	Личностные образовательные запросы	Саморазвитие, вертикальная и горизонтальная мобильность
Информационный	Заказы работодателей и профессионального сообщества	Информационные технологии
Интеграционный	Государственная система качества образования (ГСОКО)	Модерация со стороны профессорско-преподавательского состава организаций ДПО

Предлагаемая модель предопределяет обращение к положениям персонифицированного подхода в процессе удовлетворения образовательных потребностей и нивелирования профессиональных дефицитов лиц, обучающихся на курсах переподготовки и повышения квалификации. Её реализация с большой вероятностью позволит слушателям осваивать наиболее актуальные аспекты нормативно-правовой базы, научно-технического обеспечения их деятельности. Кроме того, таким путём может быть обеспечено развитие культуры самостоятельного отслеживания профессионалами изменений в соответствующих аспектах. Сформируется осознанное стремление к саморазвитию в направлении устранения дефицитов профессиональных и личностных компетенций, сложившихся вследствие изменения содержания, технологий и нормативной базы производственного процесса.

При этом информационный подход, справедливо указывает И.С. Петронюк [5], предполагает с одной стороны обеспечение функционирования технологий дистанционного обучения (это особенно важно в условиях регионов, характеризующихся наличием труднодоступных территорий), а с другой – самостоятельный поиск научной, методической и иной необходимой информации всеми участниками образовательного процесса. Вслед за А.В. Кандауровой и соавторами [2] также отметим, что благодаря возможностям современных информационно-коммуникационных технологий, профессорско-преподавательский состав организаций ДПО может реализовывать следующие функции:

- модерация взаимосвязей, существующих внутри и вне образовательных округов, а также между конкретными специалистами с общими профессиональными интересами, способными по ходу группового взаимодействия предлагать продуктивные идеи и способы их реализации;

- своевременное выявление дефицитов слушателей на конкретных этапах развития их профессиональной области.

Тем самым обеспечивается реализация слушателями персонифицированных образовательных маршрутов в рамках общих курсов повышения квалификации. Одними из наиболее существенных результатов при этом выступают инновационные подходы и технологии, генерируемые (самостоятельно или совместно с коллегами) лицами, осваивающими программы ДПО.

Далее следует обратить внимание на различие между персонифицированным и персональным образовательным маршрутом. Согласно современным представлениям (А.С. Лазарева [3], А. Федоров, И.Ф. Фильченкова, Е.П. Седых [7]), персональный маршрут относится, скорее, к сфере платного образования. В ходе его реализации обеспечивается удовлетворение образовательных запросов индивидуальных слушателей. В то же время персонифицированный предлагает общую программу обучения. Её отличительными признаками, в свою очередь, выступают:

- параллельное внимание к модерации со стороны профессорско-преподавательского состава и организации самостоятельной работы слушателей, направленной на совершенствование собственных профессиональных компетенций в конкретной сфере деятельности;

- позиционирование в качестве основы принципов научности, оптимальности, технологичности, гуманитаризации и практико-ориентированности.

Таким образом, в ходе реализации персонифицированного подхода каждый слушатель курсов получает не просто теоретические знания о трансформациях в соответствующей профессиональной области, но готовый инструментарий для минимизации профессиональных дефицитов. На наш взгляд, модель, представленная в Таблице 2, представляет собой основу для дальнейшей разработки технологий формирования персонифицированных образовательных маршрутов.

Далее, выбор слушателями персонифицированных образовательных маршрутов целесообразно организовать в соответствии с определённым алгоритмом (Табл. 3).

Таблица 3

Алгоритм выбора слушателями организаций ДПО персонифицированных образовательных маршрутов

Шаг	Содержание деятельности
1	Определение профессиональных дефицитов слушателей на основании особенностей практики реализации ими профессиональных обязанностей, появления новых нормативно-правовых актов, регулирующих её ход, запросов профессионального сообщества, администрации и заказчиков
2	Оптимизация запросов по профессиональным дефицитам, разработка программ ДПО на соответствующую тематику
3	Уточнение запросов в ходе реализации такой программы, поиск источников устранения дефицитов в содержании курса, а также во взаимодействии между слушателями по ходу выполнения ими практических заданий
4	Сквозное информационное сопровождение процесса повышения квалификации работников, стимулирование их к самостоятельной работе с информационными ресурсами

При этом первый этап представленного алгоритма является аналитическим и накопительным. Педагогом, ответственным за реализацию программы ДПО при участии коллег, методической службы, администрации ОО выполняется составление перечня проблем, ранжирование, группирование по смыслу и степени трудоёмкости их решения. Те дефициты, которые по результатам подобного анализа можно устранить силами внутрикорпоративного обучения и наставничества, ликвидируются на уровне образовательного учреждения. Перечень же вопросов, решение которых подразумевает интенсивное научно-методическое сопровождение, передаётся методистами и главами структурных подразделений в управление ОО (факультетом дополнительного образования). Со своей стороны педагоги могут уточнять подобные запросы

по ходу формирования учебных группы с использованием упомянутых, например, И.С. Петронюк [5] электронных инструментов опроса.

Далее, деятельность, направленная на реализацию Шага 2, реализуется сотрудниками факультета (кафедры) во время составления и корректировки программ ДПО.

Шаг 3 осуществляется при реализации программ обучения. При этом процесс его практического воплощения может корректироваться в соответствии с наиболее актуальными запросами слушателей, например, при согласовании индивидуальных (групповых) заданий.

В реализацию четвертого должны быть вовлечены все вышеперечисленные категории субъектов. Так как данный шаг должен осуществляться параллельно всем предыдущим, то и практическое воплощение он находит на трёх показанных в Таблице 2 уровнях.

Следует привести три примера, в которых реализация предлагаемой модели использования персонифицированного подхода в организации ДПО представляется достаточно эффективной.

Во-первых можно стимулировать слушателей к участию в конференциях, семинарах, вебинарах, круглых столах по осваиваемым ими темам. При этом, следует помнить, что преподаватели курсов повышения квалификации и переподготовки имеют дело по преимуществу не с исследователями, но с практикующими специалистами. Соответственно, вверенным им учащимся будет необходима подробная консультация по проблемам, касающимся различных аспектов составления и публичной защиты тезисов докладов, их подачи в сборник. Благо, упоминаемые современными авторами (Т.В. Дьячкова [1], А.С. Лазарева [3], А.А. Федоров, И.Ф. Фильченкова, Е.П. Седых [7]) преимущества информационных и телекоммуникационных технологий позволяют реализовать соответствующие формы деятельности в кратчайшие сроки и без очного контакта. Участие в конференциях позволит слушателям делиться собственным опытом и знакомиться с чужим не только на уровне учебной группы, но и на более высоких.

Второй пример – консультации по вопросам, являющимся насущными для конкретных слушателей. Возможности современных технологических средств организации учебного процесса в системе повышения квалификации и переподготовки позволяют обсуждать с преподавателями те или иные проблемы в очном или дистанционном режимах, устно или письменно. Они, кроме того, предоставляют заинтересованным слушателям широкие возможности для связи друг с другом и обсуждения проблем на основании явлений и процессов, затронутых коллегами.

Третий – организация индивидуальной или групповой работы осваивающих программы ДПО специалистов над созданием продуктов, являющихся агрегаторами передового опыта и/или консультационными ресурсами. Так, по итогам изучения с педагогическими работниками модуля «Методика профессионального обучения» слушателям в качестве практического упражнения можно предложить классифицировать традиционные и инновационные методы, применяемые ими на практике. Для предъявления результатов работы могут быть использованы возможности информационного ресурса образовательной организации. При этом итоговая презентация, содержащая результаты осмысления современной теории и переноса её в реализуемую образовательную практику должна оцениваться как преподавателем, так и самими слушателями. Поскольку их состав зачастую характеризуется неоднородностью (педагоги, например, обязаны повышать собственную квалификацию не реже одного раза в три года, вне зависимости от стажа и конкретных условий работы), следует в первую очередь предложить выступить с результатами самостоятельной работы наиболее опытным участникам. Их пример может служить мотивирующим ориентиром для менее опытных коллег. При этом для лиц, по уважительным причинам пропустивших занятия, помещение таких итоговых выступлений послужит дидактическим средством.

Выводы. Таким образом, предложенная на страницах статьи модель предопределяет широкую реализацию персонифицированного подхода. Соответственно, её воплощение на курсах переподготовки и повышения квалификации позволит слушателям осваивать наиболее актуальные аспекты нормативно-правовой базы и научно-технического обеспечения их деятельности. Этим путём также может быть обеспечено развитие культуры самостоятельного отслеживания изменений в соответствующих аспектах. Интенсифицируется и формирование стремления к саморазвитию в направлении устранения дефицитов профессиональных и личностных компетенций.

Таким образом обеспечивается реализация слушателями персонифицированных образовательных маршрутов на общих курсах. В качестве одних из наиболее существенных образовательных результатов при этом выступают инновационные подходы и технологии, генерируемые самостоятельно или совместно с коллегами.

Выбор слушателями персонифицированных образовательных маршрутов целесообразно при этом организовать в соответствии с определённым алгоритмом.

Литература:

1. Дьячкова, Т.В. Поиск оптимальных социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей / Т.В. Дьячкова // ЦИТИСЭ. – 2022. – № 2(32). – С. 220-231
2. Кандаурова, А.В. Проектирование персонифицированной образовательной стратегии педагога в условиях изменений социального взаимодействия / А.В. Кандаурова, Н.Г. Милованова, О.В. Ройтблат. – Тюмень: Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, 2021. – 166 с.
3. Лазарева, А.С. Нормативно-правовое обеспечение методической системы дополнительного корпоративного обучения взрослых иностранным языкам: стандартизация или автономия / А.С. Лазарева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 194-196
4. Лелик, Н.Б. Персонифицированная модель повышения квалификации сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации / Н.Б. Лелик, Н.В. Байгулова, А.Е. Балаганская // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2025. – № 9. – С. 59-64
5. Петронюк, И.С. Отношение слушателей программ дополнительного профессионального образования к игровым технологиям в процессе обучения / И.С. Петронюк // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 210-212
6. Суртаева, Н.Н. Наставничество: история и современность / Н.Н. Суртаева, О.В. Ройтблат, Ж.Б. Косицына // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 193-196
7. Федоров, А.А. Жизненный цикл педагогической профессии: основы моделирования непрерывного педагогического образования / А.А. Федоров, И.Ф. Фильченкова, Е.П. Седых // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 8. – С. 16-27

УДК 37.378

кандидат филологических наук, доцент Хайруллина Наиля Рамилевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Сиразеева Альбина Фернатовна

Казанский федеральный университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Катекина Анастасия Александровна

Казанский федеральный университет (г. Казань)

АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ОТ ВЫБОРА ЯЗЫКА ДО КАРЬЕРНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена комплексному и многоаспектному исследованию динамических потребностей современного студенчества в овладении иностранными языками. Выявляется взаимосвязь между этапами языкового обучения и формированием карьерных ориентиров. Авторы анализируют ключевые факторы, влияющие на первоначальный выбор языка, выделяя доминирующий прагматический фактор, а также академические, культурно-личностные и ресурсные детерминанты. Особое внимание уделяется трансформации запросов, обучающихся по мере роста их компетенций: от потребности в общем владении к необходимости в специализированном профессиональном языке для IT-сферы, инженерии, бизнеса, науки и медицины. Делается вывод о критической важности синхронизации образовательных программ в вузах с данными траекториями. Предлагается внедрение гибких модульных систем, сочетающих базовую подготовку с углубленной отраслевой специализацией. Работа подчеркивает, что в условиях глобальной конкуренции стратегическое управление своими языковыми компетенциями становится ключевым элементом построения успешной и устойчивой карьеры. Статья имеет практическую направленность. Является основой для рекомендаций как образовательным учреждениям по адаптации учебных планов, так и самим студентам по осознанному проектированию своей образовательной траектории.

Ключевые слова: потребности в изучении языка, мотивация студентов, выбор иностранного языка, карьерные цели, профессиональный иностранный язык, рынок труда, образовательная траектория, прагматическая мотивация, глобальные компетенции.

Annotation. The article is devoted to a comprehensive and multifaceted study of the dynamic needs of modern students in mastering foreign languages. The relationship between the stages of language learning and the formation of career goals is revealed. The authors analyze the key factors influencing the initial choice of language, highlighting the dominant pragmatic factor, as well as academic, cultural, personal, and resource determinants. Special attention is paid to the transformation of students' requests as their competencies grow: from the need for general proficiency to the need for specialized professional language in the fields of IT, engineering, business, science, and medicine. The paper concludes that it is crucial to synchronize educational programs at universities with these trajectories. It suggests the implementation of flexible modular systems that combine basic training with in-depth industry-specific specialization. The paper emphasizes that in the context of global competition, strategic management of one's language competencies becomes a key element in building a successful and sustainable career. The article has a practical focus. Its findings serve as a basis for recommendations for both educational institutions to adapt their curricula and for students to consciously design their educational trajectories.

Key words: language learning needs, student motivation, foreign language choice, career goals, professional foreign language, labor market, educational trajectory, pragmatic motivation, and global competencies.

Введение. В эпоху тотальной глобализации, цифровой трансформации и стирания географических границ для профессиональной и академической мобильности, владение иностранными языками утвердилось в качестве одного из ключевых метанавыков XXI века. Это уже не просто дисциплина в учебном плане или формальным требованием к диплому, а сложный, многослойный ресурс, напрямую влияющий на социальный капитал, культурный кругозор и конкурентоспособность человека на мировом рынке труда. Для современного студента вопрос изучения иностранного языка трансформировался из образовательной задачи в стратегическую инвестицию в собственное будущее, требующую осознанного выбора и долгосрочного планирования.

Однако этот процесс далек от линейности и универсальности. Изначальная мотивация, часто сформированная под влиянием стереотипов, доступности ресурсов или общего престижа, сталкивается с реалиями быстро меняющегося мира. Языковые потребности студента не статичны: они динамично эволюционируют параллельно с его профессиональным самоопределением, углублением специализации и расширением карьерных горизонтов. Возникает сложное взаимодействие между личным интересом, академическими требованиями и прагматическими запросами работодателей, что создает поле для напряженности и необходимости постоянного пересмотра образовательных траекторий.

Анализ потребностей студентов в изучении иностранных языков был проведен следующими авторами: М.С. Антонцева [3], Л.Т. Рудомётовой [4], И.Е. Абрамовой [1], О.В. Смоловик [5] и другими.

Изложение основного материала статьи. Выбор иностранного языка для изучения современным студентом – сложный, многофакторный и часто неочевидный процесс, напоминающий стратегическое планирование. Это решение редко принимается спонтанно; оно является результатом взаимодействия внешних социально-экономических тенденций и внутренних личностных установок. Выделяют четыре ключевые группы факторов, которые находятся в динамическом равновесии, и их вес меняется в зависимости от этапа жизни и карьерных ориентиров студента. Прагматический фактор наиболее влиятельный факторов в современном мире, где образование все чаще рассматривается как инвестиция. Студенты оценивают потенциальную отдачу от изучения языка. Он считается обязательным базовым навыком в большинстве высокооплачиваемых и международных сфер. Его изучение часто воспринимается не как преимущество, а как необходимость. Студент выбирает язык не абстрактно, а под конкретную цель: стать дипломатом, работать в бизнесе или развиваться в альтернативных технических сферах.

Академический фактор связан с институциональными требованиями и возможностями, предоставляемыми системой образования. Часто выбор предопределен программой вуза, где язык является обязательным предметом. Для студентов магистратуры, аспирантов и исследователей язык – это ключ к мировой научной повестке. Чтение статей, монографий и участие в конференциях требуют владения иностранным языком. Желание участвовать в программах обмена, получить двойной диплом или поступить в зарубежный вуз становится мощным катализатором. Выбор языка в этом случае жестко привязан к стране-партнеру.

Культурно-личностный фактор связан с внутренними, эмоциональными и ценностными мотивами. Этот фактор часто является решающим для поддержания долгосрочной мотивации, когда прагматические цели отдалены. Глубокий интерес к

истории, искусству, традициям определенной страны или желание комфортно путешествовать, выходя за рамки типичных туристических маршрутов. Изучение языка предков или языка семьи (например, в случае билингвальной или эмигрантской среды) для восстановления культурных корней и связи с родственниками. Восприятие определенного языка как сложного и редкого достижения, что повышает самооценку и формирует уникальный навык.

Фактор доступности и воспринимаемой сложности языка как практическая задача. Доступность качественных курсов, компетентных преподавателей, языковой среды в городе или онлайн. Легкость поиска учебников, приложений, фильмов с субтитрами, подкастов и литературы на целевом языке.

Эволюция языковых потребностей студента – это не просто постепенное увеличение словарного запаса или сложности грамматических конструкций. Это качественное преобразование целей, содержания и самого подхода к изучению языка, отражающее путь от общего адаптивного навыка к узкопрофессиональному инструменту интеллектуальной деятельности. Этот процесс можно представить, как последовательное движение через несколько четко выраженных фаз, каждая из которых отвечает на новый вызов академической и профессиональной среды. Первая фаза – это базовое общее владение. На начальном этапе доминирует потребность в функциональной и социальной адаптации. Преодоление коммуникативного барьера в бытовых и простых социальных ситуациях. Язык выступает в роли универсального «отмычка» для установления первичного контакта, выживания в иноязычной среде, понимания основного смысла в медиа.

Вторая фаза как академическое владение. При переходе в университетскую среду или на продвинутый уровень возникает запрос на работу с информацией и сложными идеями. Эффективное обучение и интеллектуальная деятельность на иностранном языке. Это включает понимание лекций, участие в семинарах, написание академических текстов (эссе, рефераты), проведение самостоятельных исследований.

Третья фаза – профессиональная специализация. Это наиболее критический и сложный переход, знаменующий интеграцию языка в профессиональную идентичность. Потребность смещается с общения о чем-либо на общение для чего-либо конкретного. Осуществление эффективной профессиональной деятельности в международном контексте. Язык становится неотъемлемой частью профессиональных навыков.

Четвертая фаза – интегративное мастерство и аутентичность. Высшая степень эволюции, когда язык полностью интериоризирован и используется творчески и стратегически. Не просто функционировать, а лидировать, влиять, создавать и чувствовать себя «своим» в профессиональном сообществе носителей.

В современных условиях интеграция иностранного языка в карьерную стратегию перестала быть опциональным дополнением и стала обязательным элементом конкурентного преимущества и стратегического планирования. Это не просто навык в резюме, а системный фактор, определяющий доступ к рынкам труда, уровень дохода, профессиональный кругозор и траекторию роста. Рассмотрение языка через призму карьерной стратегии предполагает его включение в долгосрочный план развития личности, где лингвистическая компетенция служит конкретным, измеримым профессиональным целям [6].

Потребности рынка и индивидуальные амбиции формируют несколько четких моделей, в которых язык играет различную, но всегда ключевую роль. Модель «Глобальный топ-менеджер или специалист». Работа в штаб-квартире международной корпорации, в региональном офисе или в распределенной команде, где рабочим языком является иностранный. Язык как среда существования. Он необходим для ежедневной коммуникации с коллегами и руководством, проведения совещаний, работы с внутренними системами и корпоративной культурой.

Суть модели «Узкий отраслевой эксперт» состоит в глубокой специализация в национальной или локальной компании, чья деятельность тесно связана с конкретной страной или технологией, где знание ее языка критически важно. Язык выступает как инструмент доступа к эксклюзивным знаниям и доверию. Это не общая среда, а специализированный ключ.

Модель «Международный исследователь» – карьера в академической сфере, науке или высокотехнологичных R&D-департаментах. Язык выступает как валюта научного мира и инструмент создания репутации. Английский здесь абсолютно доминирует, но для работы с историческими архивами или определенными научными школами могут потребоваться и другие языки.

Суть модели «Глобальный предприниматель / Фрилансер» состоит в создании бизнеса или предоставлении услуг на глобальном рынке, минуя географические ограничения. Язык как канал продаж, маркетинга и прямых коммуникаций с клиентской базой. Это инструмент для привлечения инвестиций, найма талантов по всему миру и создания международного бренда.

Этапы построения языковой карьерной стратегии состоят из диагностики и целеполагания. Осознанного вложения времени и средств не в абстрактные курсы, а в целевое обучение. Получении не просто языковых сертификатов, а профессиональных сертификатов на иностранном языке. Это двойное подтверждение компетенций. Активное включение языка в рабочую практику и профессиональное сообщество: участие в отраслевых чатах и форумах, наставничество от носителя в своей области. Мониторинг трендов рынка. Например, растущая важность китайского для сектора логистики или португальского для агротехнологий может стать поводом для корректировки стратегии [2].

Стратегическая ошибка – рассматривать язык изолированно. Язык без предметной экспертизы – пустой звук. Экспертиза без языка – серьезное ограничение для роста. Таким образом, наиболее эффективная стратегия – это синхронное развитие профессиональных и языковых компетенций, где иностранный язык становится не целью, а проводником, усилителем и катализатором карьерного капитала в глобализированной экономике. Будущее принадлежит не просто билингвам, а профессионалам, чья экспертиза транслируется и масштабируется через несколько языковых платформ.

Выводы. Проведенный анализ показывает, что потребности студентов в изучении иностранных языков представляют собой динамическую систему, напрямую связанную с их профессиональным самоопределением и карьерным планированием. От первоначального выбора, часто основанного на сочетании прагматики и личного интереса, студенты движутся к осознанию необходимости глубокой языковой специализации в своей предметной области.

Для максимальной эффективности образовательный процесс должен учитывать эту эволюцию. Университетам и языковым школам целесообразно развивать модульные программы, сочетающие общий языковой курс с последующей профессиональной специализацией. Самим студентам рекомендуется как можно раньше соотносить изучение языка с желаемой карьерной траекторией, активно искать возможности для применения навыков в реальных или смоделированных профессиональных ситуациях (стажировки, кейс-чемпионаты, отраслевые конференции).

Таким образом, осознанный анализ потребностей и стратегическое планирование языкового образования становятся неотъемлемой частью построения успешной карьеры в мире, где языковые компетенции являются таким же важным активом, как и профессиональные знания.

Литература:

1. Абрамова, И.Е. Анализ опыта обучения иностранному языку студентов заочного отделения: наставничество сверстников / И.Е. Абрамова // Непрерывное образование: XXI век. – 2023. – № 4(44). – DOI: 10.15393/j5.art.2023.8847
2. Бадмаева, Е.С. Метод анализа потребностей обучаемых при изучении иностранного языка в вузе / Е.С. Бадмаева,

- М.В. Семенова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-analiza-potrebnostey-obuchаемых-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-vuze> (дата обращения: 12.02.2026)
3. Антонцева, М.С. Актуальность изучения иностранных языков в современном мире / М.С. Антонцева // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018004553> (дата обращения: 16.02.2026)
4. Рудомётова, Л.Т. Факторы успешного обучения иностранному языку в неязыковом вузе в процессе реализации компетентностного подхода / Л.Т. Рудомётова, М.К. Шлангман // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 8(122). – URL: <https://research-journal.org/archive/8-122-2022-august/10.23670/IRJ.2022.122.84> (дата обращения: 03.02.2026). – DOI: 10.23670/IRJ.2022.122.84
5. Смоловик, О.В. Экспериментальное исследование отношения студентов к изучению иностранного языка на разных этапах обучения / О.В. Смоловик, Н.В. Шутова // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 2. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/02/74234> (дата обращения: 02.02.2026)
6. Шилин, Н.А. Основные способы мотивации и методы изучения иностранного языка в техническом вузе / Н.А. Шилин, И.А. Расходова; отв. ред. А.Г. Мухаметшин, Н.М. Асратян, Э.Р. Ганиев // Образование и культура: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Набережные Челны, 10 марта 2020 г. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2020. – С. 315-318

Педагогика

УДК 371.134

доцент, кандидат педагогических наук **Хижная Анна Владимировна**

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

доцент, кандидат педагогических наук **Зиновьева Светлана Анатольевна**

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

магистрант **Васюнина Анастасия Игоревна**

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

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ ВОВЛЕЧЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ДИВЕРСИОННО-ТЕРРОРИСТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. В статье анализируется проблема вовлечения несовершеннолетних в террористическую деятельность. Авторы выделяют уязвимость подростков, связанную с возрастными особенностями: мировоззренческим максимализмом и несформированным критическим мышлением. Основой профилактики называется комплексный подход, объединяющий образовательные учреждения, семью и правоохранительные органы. Особую роль играют развитие критического мышления, медиаграмотности, организация конструктивного досуга и правовое просвещение. В контексте современной общественно-политической ситуации проблема противодействия террористической и экстремистской деятельности сохраняет свою первостепенную значимость. Особую актуальность приобретает тенденция целенаправленного вовлечения лиц несовершеннолетнего возраста в диверсионно-террористическую деятельность. Деструктивные элементы рассматривают подростковую и молодежную среду в качестве рекрутационной базы для распространения радикальных идеологий и вербовки новых участников. Данная избирательность обусловлена комплексом социально-психологических характеристик, присущих указанной возрастной когорте, среди которых следует выделить: мировоззренческий максимализм, недостаточную сформированность критического мышления, активный поиск идентичности и склонность к романтизации радикальных концепций. В связи с изложенным, разработана и последующая оптимизация системы профилактических мер правомерно рассматриваются в качестве одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед государственными институтами и структурами гражданского общества.

Ключевые слова: профилактика терроризма и экстремизма, несовершеннолетние, диверсионно-террористическая деятельность, идеологический иммунитет, критическое мышление, медиаграмотность, радикализация молодежи, межведомственное взаимодействие.

Annotation. This article analyzes the problem of minors' involvement in terrorist activity. The authors highlight the vulnerability of adolescents due to age-related characteristics: ideological maximalism and immature critical thinking. A comprehensive approach, integrating educational institutions, families, and law enforcement agencies, is considered the basis for prevention. The development of critical thinking, media literacy, the organization of constructive leisure activities, and legal education play a special role. In the context of the current socio-political situation, the problem of countering terrorist and extremist activity remains of paramount importance. The trend of deliberately involving minors in sabotage and terrorist activities is particularly pressing. Destructive elements view adolescents and young people as a recruiting ground for the dissemination of radical ideologies and the recruitment of new participants. This selectivity is due to a complex of socio-psychological characteristics inherent in this age cohort, including: ideological maximalism, underdeveloped critical thinking, an active search for identity, and a tendency to romanticize radical concepts. In light of the above, the development and subsequent optimization of a system of preventive measures is rightfully considered one of the most pressing tasks facing state institutions and civil society structures.

Key words: Prevention of terrorism and extremism, minors, sabotage and terrorist activities, ideological immunity, critical thinking, media literacy, youth radicalization, interdepartmental cooperation.

Введение. В контексте современной общественно-политической ситуации проблема противодействия террористической и экстремистской деятельности сохраняет свою первостепенную значимость. Особую актуальность приобретает тенденция целенаправленного вовлечения лиц несовершеннолетнего возраста в диверсионно-террористическую деятельность.

Деструктивные элементы рассматривают подростковую и молодежную среду в качестве рекрутационной базы для распространения радикальных идеологий и вербовки новых участников. Данная избирательность обусловлена комплексом социально-психологических характеристик, присущих указанной возрастной когорте, среди которых следует выделить: мировоззренческий максимализм, недостаточную сформированность критического мышления, активный поиск идентичности и склонность к романтизации радикальных концепций [3, С. 18].

Согласно исследованиям в области возрастной психологии, именно в пубертатный период наблюдается повышенная

восприимчивость к манихейскому упрощению социальных отношений, что эксплуатируется вербовщиками через предложение бинарных мировоззренческих моделей.

В связи с изложенным, разработка и последующая оптимизация системы профилактических мер правомерно рассматриваются в качестве одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед государственными институтами и структурами гражданского общества.

Изложение основного материала статьи. Ключевым аспектом профилактической работы правомерно считать формирование у подрастающего поколения устойчивого идеологического иммунитета, понимаемого в научной литературе как комплексная личностная характеристика, обеспечивающая резистентность к деструктивным идеологиям. Достижение данной задачи детерминировано необходимостью реализации комплексного подхода, системообразующим элементом которого выступает целенаправленная воспитательная и просветительская деятельность, осуществляемая в рамках образовательных учреждений различного уровня [1; 2].

В этой связи представляется целесообразной разработка и последовательная интеграция в учебные программы специализированных дисциплин и дидактических модулей, нацеленных на решение ряда взаимосвязанных задач. К их числу, по мнению ведущих исследователей в области педагогики и социологии, относятся: целенаправленное укрепление гражданской идентичности и патриотического сознания, формирование установок толерантности и межкультурного диалога, а также развитие метапредметных компетенций, таких как критическое мышление и медиаграмотность.

Формирование критического мышления выступает в качестве одного из базовых защитных механизмов. Его сущность заключается в способности субъекта к самостоятельному анализу информации, выявлению логических противоречий, дифференциации фактов и оценочных суждений. В контексте противодействия идеологическому воздействию особую значимость приобретает развитие навыков верификации данных и идентификации манипулятивных техник, активно эксплуатируемых вербовщиками в цифровой среде [11].

Следует подчеркнуть, что информационное пространство, в особенности сегмент сети Интернет, представляет собой ключевой плацдарм для распространения деструктивного контента. В связи с этим, как отмечается в работах, посвященных медиабезопасности, образовательный процесс должен включать в себя практико-ориентированный компонент, направленный на выработку у обучающихся алгоритмов безопасного поведения в виртуальной среде, включая распознавание пропагандистских нарративов и психологических манипуляций, основанных на эксплуатации когнитивных искажений.

Важнейшая роль в системе превенции деструктивных влияний закономерно отводится институту семьи как первичному агенту социализации. В данном контексте повышение педагогической и психологической грамотности родителей представляет собой необходимое условие для осуществления ранней диагностики маркеров радикализации. К числу таких индикаторов, согласно методическим рекомендациям для работников системы образования, относятся: кардинальная смена референтной группы, демонстрация интереса к идеологиям, оправдывающим насилие, социальная самоизоляция, а также активное использование специфического символического ряда и вербальных маркеров (сленга, характерного для закрытых интернет-сообществ) [12].

В этой связи деятельность органов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних должна быть ориентирована на выстраивание партнерских отношений с родительским сообществом.

Анализ эмпирического опыта реализации педагогического взаимодействия позволяет выделить ряд организационных форм, демонстрирующих наибольшую продуктивность в контексте выстраивания партнерских отношений между образовательным учреждением и семьей. К числу таких форм, доказавших свою состоятельность в практической плоскости, следует отнести, прежде всего, организацию постоянно действующих консультативных площадок, функционал которых не ограничивается ситуативным информированием, а предполагает системное методическое и психолого-педагогическое сопровождение родителей в вопросах воспитания, обучения и развития детей. Данные структуры, функционирующие на базе образовательных организаций или органов управления образованием, обеспечивают непрерывность обратной связи и оперативное реагирование на возникающие запросы со стороны законных представителей обучающихся [7; 8; 9].

Не менее значимым направлением выступает проведение тематических родительских всеобучей, которые, в отличие от традиционных собраний, ориентированы на трансляцию систематизированных знаний по вопросам возрастной психологии, педагогики и гигиены, а также на формирование у родителей рефлексивной культуры и компетенций в области конструктивного взаимодействия с ребенком на различных этапах его взросления. Подобная форма работы позволяет преодолеть фрагментарность просвещения и перейти к целостному повышению родительской компетентности в условиях информационной насыщенности и методологической поддержки со стороны специалистов.

Особого внимания в рамках рассматриваемой проблематики заслуживает практика создания и институционализации служб психолого-педагогического сопровождения, адресованных семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Деятельность подобных служб носит комплексный характер и включает в себя не только диагностический и коррекционный компоненты, но и превентивные меры, направленные на минимизацию рисков дезадаптации ребенка, а также на стабилизацию внутрисемейного микроклимата. Организация межведомственного взаимодействия данных служб с органами социальной защиты и здравоохранения позволяет обеспечивать адресную помощь, учитывающую специфику конкретного кризисного сценария, что в конечном итоге способствует реализации права ребенка на воспитание в родной семье и созданию условий для его полноценного личностного становления вне зависимости от влияния неблагоприятных внешних факторов.

Параллельно с работой с семейным окружением, не менее значимым направлением выступает организация комплексной досуговой занятости и социальной интеграции подростков, относящихся к группе риска. Эмпирические исследования подтверждают, что создание доступной и мотивирующей инфраструктуры, ориентированной на творческое, интеллектуальное и физическое развитие, выступает действенным профилактическим инструментом [6; 9].

Включение молодежи в социально одобряемые виды деятельности является важным условием ее успешной социализации. К таким видам деятельности относятся волонтерские проекты, гражданские инициативы и программы наставничества. Участие в них позволяет молодым людям приобретать значимый социальный опыт и усваивать принятые в обществе нормы поведения.

Исследования показывают, что подобная практика ведет к формированию просоциальной идентичности. Это понятие означает, что молодой человек начинает осознавать себя частью общества и принимать его ценности как собственные. Он не просто усваивает правила, но и внутренне готов действовать в интересах других людей, что подтверждается его реальными поступками и участием в общественно полезной деятельности [13].

Кроме того, вовлеченность в одобряемую обществом активность способствует накоплению позитивного социального капитала. Речь идет о связях и отношениях, которые строятся на доверии и взаимной поддержке между участниками совместной деятельности. Такие связи открывают доступ к новым возможностям, информации и ресурсам, помогают молодым людям лучше адаптироваться в социуме и находить свое место в профессиональной и общественной жизни. В

конечном счете, участие в волонтерстве, наставничестве или гражданских инициативах работает не только на благо отдельной личности, но и на укрепление социальных связей в обществе в целом [3; 5].

Резюмируя изложенное, можно констатировать, что создание эффективной системы противодействия вовлечению несовершеннолетних в террористическую и экстремистскую деятельность детерминировано необходимостью консолидации усилий множества субъектов. К ним относятся институт семьи, образовательные организации, правоохранные структуры, органы местного самоуправления и институты гражданского общества.

Стратегической задачей является формирование целостного межведомственного и многоуровневого профилактического пространства, синтезирующего идеологический, воспитательный, социальный и правовой компоненты. Такой системный подход позволяет осуществлять не только парирование уже возникших угроз, но и их опережающую нейтрализацию за счет создания устойчивой иммунизирующей социальной среды. Именно подобная комплексная стратегия способна сформировать действенный барьер для распространения деструктивных влияний в молодежной среде и, как следствие, обеспечить условия для долгосрочной национальной безопасности и социальной стабильности [10].

Проведенный анализ позволяет сделать ряд принципиальных выводов относительно противодействия вовлечению несовершеннолетних в диверсионно-террористическую деятельность. Прежде всего, становится очевидной невозможность решения этой острой социальной проблемы силами какого-либо одного ведомства или института. Успешная профилактика требует консолидированных действий, объединяющих семью, систему образования, правоохранные органы и гражданское общество [4].

Ключевая роль в формировании идеологического иммунитета у молодежи принадлежит образовательной среде. В ее рамках осуществляется целенаправленное развитие гражданской идентичности, патриотизма и толерантности. Особое значение приобретает формирование критического мышления и медиаграмотности, позволяющих подросткам ориентироваться в информационном пространстве и противостоять манипулятивным воздействиям [8].

Существенным фактором профилактики является семейное воспитание. Повышение психолого-педагогической компетенции родителей способствует своевременному выявлению признаков радикализации. Эффективность профилактики усиливается через организацию конструктивного досуга, включение молодежи в волонтерскую деятельность и программы наставничества, что формирует просоциальную идентичность.

Важным структурным компонентом системы выступает правовое просвещение. Осознание несовершеннолетними и родителями всей строгости уголовной ответственности за преступления террористической и экстремистской направленности, включая соучастие, обладает значительным превентивным потенциалом [3].

Выводы. Таким образом, стратегической целью является создание целостного, многоуровневого профилактического пространства. Такой подход, синтезирующий идеологический, воспитательный, социальный и правовой компоненты, позволяет не только реагировать на уже возникшие угрозы, но и упреждать их. Формирование устойчивой иммунизирующей социальной среды становится надежным барьером на пути распространения деструктивных идеологий среди молодежи, что в конечном счете служит гарантией национальной безопасности и социальной стабильности.

Литература:

1. Абрамовских, Т.А. Цифровая гигиена как элемент формирования антиэкстремистского сознания молодежи / Т.А. Абрамовских, В.П. Сидоров // Педагогика и современность. – 2024. – № 2(15). – С. 45-52
2. Воробчикова, Е.О. Персонализация как ключевой принцип обучения взрослых в условиях цифровизации / Е.О. Воробчикова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50).
3. Глушков, В.В. Правовые основы противодействия экстремизму и терроризму в молодежной среде: новеллы законодательства / В.В. Глушков // Юрист-практик. – 2024. – № 1. – С. 18-25
4. Дружинин, А.С. Роль гражданского общества в профилактике деструктивного поведения несовершеннолетних / А.С. Дружинин // Вопросы ювенальной юстиции. – 2024. – № 3(48). – С. 12-18
5. Карпова, Е.Л. Медиаграмотность и критическое мышление в эпоху цифровых вызовов: монография / Е.Л. Карпова. – Москва: Академический вестник, 2024. – 198 с.
6. Коротких, П.С. Психолого-педагогические аспекты раннего выявления признаков радикализации в подростковой среде / П.С. Коротких // Семейная психология и психотерапия. – 2024. – № 1. – С. 67-75
7. Маркова, С.М. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы / С.М. Маркова, А.К. Наркозиев // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 3(24). – 3 с.
8. Межведомственное взаимодействие в системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: сб. метод. материалов / под ред. Л.М. Петровой. – Санкт-Петербург: Сфера, 2024. – 144 с.
9. Орлов, Д.Н. Социальный капитал и досуговая занятость как факторы снижения рисков девиантного поведения молодежи / Д.Н. Орлов // Социологические исследования. – 2024. – № 5. – С. 89-98
10. Петрова, И.В. Уголовная ответственность несовершеннолетних за преступления террористической направленности: проблемы и комментарии / И.В. Петрова // Закон и право. – 2024. – № 4. – С. 112-118
11. Семенов, К.А. Идеологический иммунитет личности: сущность и технологии формирования в образовательном процессе / К.А. Семенов // Высшее образование в России. – 2024. – № 3. – С. 134-142
12. Федорова, М.К. Семья как агент профилактики экстремизма: новые вызовы и стратегии поддержки / М.К. Федорова // Психология и школа. – 2024. – № 2. – С. 55-63
13. Чекалина, Т.А. ИИ-дидактика: новый тренд или эволюция процесса обучения? / Т.А. Чекалина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2(51). – 1 с.

УДК 374.3

кандидат педагогических наук, доцент Чайкина Жанна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Мочалина Мария Вадимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме профессионального развития педагогов дополнительного образования в условиях цифровой трансформации общества. Авторы отмечают противоречие между стремительным развитием цифровой среды и реальным уровнем готовности педагогов к работе в новых условиях. Целью работы является анализ современных тенденций подготовки педагогов и определение ключевых компетенций, необходимых для успешной деятельности в цифровую эпоху. В теоретической части исследования обосновывается, что цифровая компетентность не сводится к простому владению гаджетами, а представляет собой сложное интегративное качество. В структуре компетентности педагога автор выделяет три взаимосвязанных компонента: цифровую грамотность, цифровую гигиену и цифровую этику. Особое внимание уделяется понятию «цифровая культура» как более широкому образованию, включающему ценностные и рефлексивные аспекты деятельности. На основе теоретического анализа в статье представлена практико-ориентированная модель развития цифровой культуры педагога. Данная модель состоит из четырех блоков (целевого, содержательного, процессуально-деятельностного и оценочно-результативного) и учитывает специфику различных направленностей дополнительного образования. Авторами подробно описываются компоненты содержательного блока, а также этапы реализации модели и критерии оценки ее эффективности. В заключении делается вывод, что внедрение разработанной модели позволит подготовить педагога, способного эффективно, безопасно и творчески реализовывать образовательные программы в цифровой среде.

Ключевые слова: цифровая культура, цифровая этика, цифровая грамотность, цифровая безопасность, цифровая гигиена, педагог дополнительного образования.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of professional development of teachers of additional education in the context of digital transformation of society. The authors note the contradiction between the rapid development of the digital environment and the real level of teachers' readiness to work in new conditions. The purpose of the work is to analyze current trends in teacher training and identify key competencies necessary for successful work in the digital age. The theoretical part of the study substantiates that digital competence is not limited to simple gadget ownership, but is a complex integrative quality. In the structure of a teacher's competence, the author identifies three interrelated components: digital literacy, digital hygiene, and digital ethics. Special attention is paid to the concept of «digital culture» as a broader education that includes value-based and reflective aspects of activity. Based on the theoretical analysis, the article presents a practice-oriented model for the development of a teacher's digital culture. This model consists of four blocks (targeted, meaningful, process-activity and evaluative-effective) and takes into account the specifics of various areas of additional education. The authors describe in detail the components of the content block, as well as the stages of the model implementation and criteria for evaluating its effectiveness. In conclusion, it is concluded that the implementation of the developed model will make it possible to train a teacher who is able to effectively, safely and creatively implement educational programs in a digital environment.

Key words: digital culture, digital ethics, digital literacy, digital security, digital hygiene, teacher of additional education.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется глубинной трансформацией всех социальных институтов под влиянием цифровых технологий. Система образования, являясь ключевым проводником этих изменений, сама подвергается фундаментальной перестройке. В этих условиях сфера дополнительного образования детей и взрослых занимает особое место, так как она наиболее гибко реагирует на запросы времени, предлагая персонализированные траектории развития. Однако успешность реализации цифровой повестки в дополнительном образовании напрямую зависит от готовности педагога не просто использовать гаджеты на занятиях, но и перестраивать саму философию своей профессиональной деятельности.

Актуальность данного исследования обусловлена противоречием между стремительным развитием цифровой образовательной среды и реальным уровнем профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования. Цифровизация предъявляет новые требования к педагогу: теперь это не только транслятор знаний, но и фасилитатор, навигатор в цифровом пространстве, разработчик гибридных образовательных продуктов. В связи с этим возрастает значимость такого интегративного качества, как цифровая компетентность. Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости выявления и теоретического обоснования таких подходов к профессиональному развитию педагога дополнительного образования, которые позволят ему эффективно функционировать в условиях цифровой трансформации. Существует потребность в преодолении разрыва между формальным владением цифровыми инструментами и способностью педагога интегрировать их в образовательный процесс для достижения качественно новых метапредметных и личностных результатов учащихся.

Целью данной статьи является анализ современных тенденций профессионального развития педагогов дополнительного образования в контексте цифровизации и определение ключевых компетенций, необходимых для успешной педагогической деятельности в цифровой образовательной среде.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы показывает, что цифровая компетентность педагога не сводится к умению пользоваться компьютером или отдельными программами. Это более сложное, многокомпонентное образование, включающее не только инструментальные навыки, но и мотивационно-ценностные, когнитивные и рефлексивные аспекты. В структуре цифровой компетентности педагога дополнительного образования представляется целесообразным выделить три взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих: цифровую грамотность, цифровую гигиену и цифровую этику.

Цифровая грамотность выступает фундаментом, на котором строится вся дальнейшая деятельность педагога в цифровой среде. Исследователи В.И. Токтарова и О.В. Ребко, разрабатывая структурно-функциональную модель развития

компетенций цифровой культуры педагогов, подчеркивают, что цифровая грамотность представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета [12]. В контексте деятельности педагога дополнительного образования цифровая грамотность включает:

1. Инструментальную грамотность, которая предполагает владение программным обеспечением, онлайн-платформами, сервисами для создания образовательного контента (графические редакторы, видеоредакторы, инструменты для создания интерактивных заданий), а также умение работать с цифровым оборудованием, если это предусмотрено спецификой кружка или студии.

2. Информационную грамотность, включающую способность эффективно осуществлять поиск, критически оценивать, отбирать, структурировать и интерпретировать информацию из различных цифровых источников. Для педагога дополнительного образования это умение особенно важно, так как его работа часто связана с актуальными, выходящими за рамки школьной программы сведениями.

3. Коммуникативную грамотность, проявляющуюся в умении использовать цифровые инструменты для организации взаимодействия с обучающимися и их родителями, проведения вебинаров, консультаций в онлайн-режиме, организации проектной деятельности с применением цифровых технологий.

Как справедливо отмечают Е.Л. Вартанова, А.В. Выховский и М.И. Максеенко, цифровизация образования включает не только перевод информации в цифру, но и инфраструктурную, управленческую, поведенческую и культурную составляющие [4; 7]. Следовательно, цифровая грамотность педагога – это необходимое, но недостаточное условие для полноценной реализации профессиональных функций в цифровую эпоху.

В условиях возрастающей информационной нагрузки и интенсификации труда педагога особую актуальность приобретает проблема сохранения его профессионального здоровья и работоспособности. В научный оборот активно вводится такое понятие, как «цифровая гигиена». А.Л. Еремин в своем учебном пособии «Информационная и цифровая гигиена» рассматривает данное понятие в контексте физического, психического здоровья и социального благополучия человека в гиперинформационном обществе [6]. И.Ш. Мухаметзянов также обращается к проблематике цифровой гигиены, связывая её с информационной безопасностью и безопасностью личности [10]. Таким образом, применительно к педагогу дополнительного образования, цифровая гигиена включает:

1. Оптимизацию информационной нагрузки, предполагающую умение дозировать время работы с цифровыми устройствами, чередовать виды деятельности, предотвращая информационное переутомление.

2. Психогигиену интеллектуального труда, то есть способность противостоять стрессогенным факторам цифровой среды (необходимость постоянной доступности, высокая скорость обмена информацией, риск недопонимания при удаленном общении), сохранять эмоциональную устойчивость и предотвращать профессиональное выгорание [7].

3. Обеспечение информационной безопасности, которое предполагает соблюдение правил защиты персональных данных (своих и обучающихся), безопасное поведение в сети, предотвращение вирусных атак и других рисков информационной среды [7].

Третьим важнейшим компонентом цифровой компетентности является цифровая этика. Расширение коммуникативного пространства за счет цифровых каналов (мессенджеры, социальные сети, электронная почта, платформы для видеоконференций) требует от педагога выработки новых норм и правил поведения. Цифровая этика, или цифровой этикет, становится неотъемлемой частью педагогической культуры [3; 8; 9].

Для педагога дополнительного образования цифровая этика проявляется в нескольких плоскостях:

а) в области коммуникативной этики, цифровая этика проявляется как соблюдение педагогом временных границ общения с родителями и учениками в мессенджерах, уместность использования различных каналов связи (электронная почта для официальных уведомлений, мессенджеры для оперативных вопросов), тон и стиль переписки, корректное оформление сообщений.

б) в сфере этики публичности цифровая этика выступает как ответственность педагога за контент, размещаемый в открытом доступе в социальных сетях, понимание границ личного и профессионального в цифровом пространстве.

в) в направлении этики использования образовательного контента цифровая этика педагога дополнительного образования проявляется как соблюдение авторских прав при создании и использовании цифровых материалов, корректное цитирование, уважение к интеллектуальной собственности.

Воспитание цифровой этики у обучающихся: педагог выступает носителем и транслятором этических норм поведения в сети, формируя у своих воспитанников культуру общения, уважение к собеседнику, нетерпимость к кибербуллингу. Только гармоничное сочетание инструментальных навыков (грамотность), здоровьесберегающего поведения (гигиена) и нравственных регуляторов (этика) позволяет говорить о сформированной цифровой компетентности педагога. Рассмотренные компоненты цифровой компетентности органично входят в более широкое понятие – «цифровая культура» педагога. Цифровая культура представляет собой не просто набор компетенций, а качественно новое образование, характеризующее уровень развития личности, ее готовность и способность жить и работать в цифровом обществе, опираясь на определенные ценностные основания [13].

В современной педагогической науке предпринимаются попытки структурировать это многогранное явление. Так, Ю.С. Спиридонова, исследуя структуру цифровой культуры будущего педагога, выделяет четыре основных компонента: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный [11]. Данная структура согласуется с исследованиями других авторов. Например, Т.И. Белова подчеркивает, что подготовка современного учителя должна быть направлена не столько на освоение цифровых инструментов, сколько на формирование целостной цифровой культуры через призму ценностного подхода [1]. Это означает, что цифровые технологии воспринимаются педагогом не как самоцель, а как средство достижения образовательных и воспитательных целей, инструмент развития личности ребенка.

Таким образом, цифровая культура педагога дополнительного образования – это интегративная характеристика личности, включающая устойчивую мотивацию к использованию цифровых технологий, глубокие знания о них, сформированные на этой основе практические компетенции (включая грамотность, гигиену и этику) и развитую способность к рефлексии, позволяющую эффективно, безопасно и нравственно выстраивать профессиональную деятельность в цифровой образовательной среде. Развитие цифровой культуры является ключевой задачей профессионального развития педагога в эпоху цифровизации, обеспечивающей его востребованность и успешность в новой образовательной реальности.

Теоретический анализ сущности и структуры цифровой культуры педагога, проведенный выше, создает основу для построения практико-ориентированной модели ее развития. Применительно к системе дополнительного образования детей, характеризующейся вариативностью, ориентацией на индивидуальные образовательные траектории и тесную связь с практической деятельностью, модель развития цифровой культуры приобретает особую специфику. Она должна учитывать не только общепедагогические требования, но и многообразие направленностей дополнительного образования (художественная, техническая, естественнонаучная, физкультурно-спортивная, туристско-краеведческая, социально-

гуманитарная), каждая из которых предъявляет свои требования к характеру использования цифровых инструментов.

Разработанная модель базируется на теоретико-методологических подходах: системном, социокультурном, аксиологическом и деятельностно-рефлексивном [5]. Данные подходы обеспечивают целостность рассмотрения процесса развития цифровой культуры педагога как сложного, многоаспектного явления. Модель включает четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и оценочно-результативный. Рассмотрим каждый из них применительно к специфике деятельности педагога дополнительного образования детей.

Целевой блок определяет целевые ориентиры разработанной модели развития цифровой культуры педагога дополнительного образования. Цель реализации модели: обеспечить поступательное развитие цифровой культуры педагога дополнительного образования детей как интегративного профессионально-личностного качества, позволяющего эффективно, безопасно и этично реализовывать образовательные программы в цифровой среде.

Содержательный блок раскрывает содержательное наполнение процесса развития. Он базируется на структуре цифровой культуры педагога, обоснованной в предыдущем разделе, с учетом специфики дополнительного образования детей. Данный блок включает: ценностно-мотивационный, когнитивный, инструментально-деятельностный, коммуникативный и рефлексивный компоненты, а также компонент цифровой гигиены и безопасности.

Ценностно-мировоззренческий компонент направлен на формирование у педагогов осознания цифровой трансформации как объективной реальности и ценности; понимание роли педагога как навигатора и фасилитатора в цифровой среде; принятие ответственности за безопасность и развитие обучающихся в цифровом пространстве.

Когнитивный компонент ориентирован на расширение знаний педагогов о современных цифровых технологиях и платформах, специфике их применения в разных направленностях дополнительного образования; знаний о возрастных особенностях восприятия цифрового контента; знаний в области цифровой гигиены и этики, авторского права.

Инструментально-деятельностный компонент связан с развитием практических умений и навыков педагогов по моделированию и внедрению электронных образовательных ресурсов в образовательный процесс, использованию цифровых инструментов для решения конкретных педагогических задач, организации образовательного взаимодействия с обучающимися в цифровой среде.

Коммуникативный компонент ориентирован на развитие умения выстраивать продуктивное взаимодействие с обучающимися и родителями в цифровой среде; владение нормами цифрового этикета; способности организовывать проектную и исследовательскую деятельность детей с применением цифровых технологий.

Цифровая гигиена и безопасность – компонент, который предполагает соблюдение режима труда и отдыха при работе с цифровыми устройствами; защиту персональных данных; критическое отношение к информации; профилактика кибербуллинга и информационных перегрузок.

Рефлексивный компонент: способность к самоанализу эффективности использования цифровых инструментов; готовность корректировать свою деятельность на основе обратной связи; стремление к непрерывному саморазвитию в цифровой среде.

Процессуально-деятельностный блок описывает практическую сторону реализацию модели. Данный блок включает в себя следующие основные этапы:

- а) адаптационно-диагностический (начальный), цель которого выявление исходного уровня цифровой грамотности педагога, первичная мотивация к развитию;
- б) содержательно-деятельностный (профессиональный) нацелен на освоение педагогом цифровых инструментов и методов, релевантных его профессиональной деятельности в конкретной направленности дополнительного образования;
- в) креативно-рефлексивный (творческий) направлен на развитие способности педагога к творческой самореализации в цифровой среде, трансляция собственного опыта, наставничество;

Оценочно-результативный блок включает критерии, показатели и уровни сформированности цифровой компетентности педагога. Данный блок включает систему диагностических процедур для отслеживания динамики развития цифровой культуры педагога. Основными показателями эффективности реализации модели в соответствии с реализуемыми блоками были выделены следующие: осознание значимости цифровых технологий, интерес к новым инструментам, готовность к саморазвитию; полнота и системность знаний о цифровых технологиях, их возможностях и рисках; владение инструментарием, умение создавать цифровые продукты, организовывать взаимодействие; соблюдение норм безопасности, этикета, забота о здоровье; способность к самоанализу, самооценке, коррекции деятельности [2; 11].

Данные, полученные в ходе диагностики, позволяют не только фиксировать достигнутый уровень, но и корректировать содержание и методы работы на каждом этапе модели, обеспечивая индивидуальную траекторию развития цифровой культуры педагога дополнительного образования детей.

Выводы. Таким образом, предложенная модель, интегрирующая целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и оценочно-результативный блоки, создает целостную основу для организации процесса развития цифровой культуры педагога. Ее реализация в практике работы организаций дополнительного образования будет способствовать подготовке педагога, способного эффективно, безопасно и творчески работать в цифровую эпоху, отвечая на вызовы времени и запросы современных детей и их родителей.

Литература:

1. Белова, Т.И. Воспитывающая среда университета как условие формирования цифровой культуры будущего педагога / Т.И. Белова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2025. – Т. 31. – № 4. – С. 206-212
2. Белова, Т.И. Диагностический инструментарий для оценки сформированности цифровой культуры будущих педагогов / Т.И. Белова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2023. – Т. 29. – № 2. – С. 151-160
3. Валеева, Г.В. Цифровой этикет в виртуальном образовательном пространстве университета / Г.В. Валеева // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2022. – № 3(43). – С. 104-115
4. Вартанова, Е.Л. Индустрия российских медиа: цифровое будущее: академическая монография / Е.Л. Вартанова, А.В. Вырковский, М.И. Максеенко. – Москва: МедиаМир, 2017. – 160 с.
5. Гнатышина, Е.В. Система закономерностей процесса формирования цифровой культуры будущего педагога / Е.В. Гнатышина // Гуманитарные науки. – 2018. – № 3(43). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-zakonomernostey-protessa-formirovaniya-tsifrovoy-kultury-budushego-pedagoga> (дата обращения: 21.02.2026)
6. Еремин, А.Л. Информационная и цифровая гигиена / А.Л. Еремин. – Санкт-Петербург: Лань, 2023. – 92 с.
7. Крылова, Н.Н. Информационная гигиена и психогигиена интеллектуального труда как условие профессиональной надежности педагога в условиях цифровизации образования / Н.Н. Крылова // Эргодизайн. – 2024. – № 2(24). – С. 180-191
8. Лукинова, О.В. Цифровой этикет. Как не бесить друг друга в интернете / О.В. Лукинова. – Москва: Эксмо, 2020. – 240 с.

9. Мурадян, О.А. Цифровое образование и проблемы идентичности в контексте цифровой этики / О.А. Мурадян // Вестник КРСУ. – 2024. – Т. 24. – № 2. – С. 51-56
10. Мухаметзянов, И.Ш. Цифровая гигиена / И.Ш. Мухаметзянов // Педагогическая информатика. – 2024. – № 2. – С. 367-375
11. Спиридонова, Ю.С. Структура цифровой культуры будущего педагога и уровни сформированности её компонентов / Ю.С. Спиридонова // Известия ВГПУ. – 2024. – Т. 303. – № 2. – С. 85-90
12. Токтарова, В.И. Структурно-функциональная модель развития компетенций цифровой культуры будущих педагогов / В.И. Токтарова, О.В. Ребо // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 6(46). – С. 18-27
13. Чайкина, Ж.В. Формирование цифровой педагогической культуры: от ИКТ-грамотности к цифровой дидактике / Ж.В. Чайкина, Ж.В. Смирнова // Образование в цифровую эпоху: опыт, проблемы и перспективы: сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц. В 2 т. – Нижний Новгород, 2025. – С. 136-140

Педагогика

УДК 37.09

кандидат педагогических наук, доцент Челнокова Елена Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

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

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития критического мышления и коммуникативной компетентности обучающихся. Авторы обозначают особую значимость целенаправленного изучения и внедрения в образовательный процесс дискурсивных практик. Под дискурсивными практиками понимается система социально и культурно обусловленных, нормативно регулируемых способов вербальной и невербальной интеракции, направленной на совместное производство, интерпретацию и легитимацию знаний в рамках учебного сообщества. Теоретически обосновывают дискурсивные практики как фактор формирования субъективности и познавательных способностей индивида. Доказывают, что их изучение и методически обоснованное применение обеспечивает переход от пассивной рецепции информации к активному со-конструированию смыслов. Это создает прямые предпосылки для развития критического мышления, коммуникативных навыков, способности к аналитическому осмыслению информации. Определяют особенности организация образовательной среды, обеспечивающей дискурсивный контекст. Выделяют механизмы формирования критического анализа через дискурсивные практики. Приводят примеры их использования. В выводах подчеркивают, что целенаправленное изучение и педагогическое применение дискурсивных практик представляет собой не частную методическую задачу, а стратегическое направление модернизации образования. Перспектива исследования определяется как разработка конкретных дидактических инструментов, критериев оценки сформированности дискурсивных компетенций и изучение их эффективности в различных предметных областях.

Ключевые слова: система образования, дискурсивная практика, дискурсивный контекст, критическое мышление, коммуникативная компетентность, критический анализ.

Annotation. This article examines the development of critical thinking and communicative competence in students. The authors emphasize the particular importance of the targeted study and implementation of discursive practices in the educational process. Discursive practices are defined as a system of socially and culturally determined, normatively regulated methods of verbal and nonverbal interaction aimed at the joint production, interpretation, and legitimation of knowledge within the learning community. They provide a theoretical justification for discursive practices as a factor in the formation of an individual's subjectivity and cognitive abilities. They demonstrate that their study and methodologically sound application facilitates the transition from passive reception of information to active co-construction of meanings. This creates direct prerequisites for the development of critical thinking, communication skills, and the ability to analytically understand information. They identify the organizational features of the educational environment that provides a discursive context. They highlight mechanisms for developing critical analysis through discursive practices and provide examples of their use. The conclusions emphasize that the targeted study and pedagogical application of discursive practices is not a specific methodological task, but a strategic direction for the modernization of education. The research prospects include the development of specific didactic tools, criteria for assessing the development of discursive competencies, and the study of their effectiveness in various subject areas.

Key words: education system, discursive practice, discursive context, critical thinking, communicative competence, critical analysis.

Введение. В условиях глобальной информатизации и увеличения объемов данных, циркулирующих в социальном и образовательном пространстве, формирование у обучающихся способности к критическому осмыслению информации становится одной из приоритетных задач педагогики. Современное общество, характеризующееся полидискурсивностью и высокой скоростью изменения знаний, предъявляет повышенные требования к адаптивным и аналитическим способностям индивида. В этом контексте особую значимость приобретает целенаправленное внедрение и изучение дискурсивных практик в образовательный процесс, поскольку они выступают не только объектом усвоения, но и ключевым инструментом развития метапредметных компетенций.

Интеграция дискурсивных практик в учебный процесс трансформирует традиционную модель «преподаватель – транслятор знаний» в модель «преподаватель – модератор коммуникативного пространства» [2]. В такой среде знание не присваивается, а вырабатывается в диалоге, что соответствует парадигме конструктивистского обучения. Это способствует глубокому, а не поверхностному усвоению материала, формированию познавательной автономии и готовности к непрерывному образованию. В современной образовательной парадигме, сместившей акцент с трансляции готовых знаний на формирование компетенций, дискурсивные практики приобретают статус ключевого педагогического инструментария.

Под дискурсивными практиками в данном контексте понимается система социально и культурно обусловленных, нормативно регулируемых способов вербальной и невербальной интеракции, направленной на совместное производство, интерпретацию и легитимацию знаний в рамках учебного сообщества.

Цель статьи: обоснование роли дискурсивных практик в развитии критического мышления и коммуникативной компетентности обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Анализ дискурсивных практик невозможен без обращения к теоретическим основаниям социоконструктивизма (Л.С. Выготский), теории коммуникативного действия (Ю. Хабермас) и дискурс-анализа (М. Фуко, Т.А. ван Дейк). Развитие ключевых навыков (компетенций) учащихся (критическое мышление, коммуникативная грамотность, коллаборация, креативность и метапредметная рефлексия) рассматривается не как предпосылка, а как результат интерактивного погружения в специализированные дискурсивные форматы [5].

Их изучение и методически обоснованное применение обеспечивает переход от пассивной рецепции информации к активному со-конструированию смыслов. Это создает прямые предпосылки для развития:

1. Критического мышления, которое формируется в процессе деконструкции дискурса – выявления его идеологических предпосылок, риторических стратегий, умолчаний и отношений власти. Анализ различных дискурсов (научного, медийного, политического, бытового) учит обучающихся оценивать достоверность источников, логическую состоятельность аргументации и контекстуальную обусловленность высказываний.

2. Коммуникативных навыков, оттачиваемых через участие в регулируемых учебных дискуссиях, дебатах, проектной коллаборации, написании аналитических текстов. Освоение жанров академического и профессионального общения позволяет студентам точно формулировать позицию, аргументированно ее защищать, учитывать позицию оппонента и координировать действия для достижения общей цели.

3. Способности к аналитическому осмыслению информации, которая развивается через практики сравнительного дискурс-анализа, реферирования, контекстуализации и проблематизации. Обучающиеся учатся не просто извлекать факты, а выявлять структурные связи, интерпретировать данные в рамках различных концептуальных схем и генерировать собственные обоснованные выводы.

Исследование дискурсивных практик как фактора формирования субъективности и познавательных способностей индивида имеет междисциплинарный характер и опирается на работы ряда влиятельных теоретиков.

Французский философ Мишель Фуко ввел само понятие «дискурсивной практики», рассматривая дискурс не как лингвистический феномен, а как систему формирования и контроля знаний. Фуко обращает внимание на дисциплинарный дискурс образовательных институций (экзамен, лекция, классификация учащихся), который формирует «дисциплинированное тело» и «послушный разум». Однако его анализ раскрывает и потенциал сопротивления через выявление («археология» и «генеалогия») скрытых властных механизмов дискурса. Для учащегося это означает возможность развития критической рефлексивности – способности видеть историческую и социальную обусловленность «очевидных» истин и своего места в них [2].

В рамках постмарксистской политической теории Эрнесто Лакло и Шанталь Муфф развили концепцию дискурса как тотальной социальной практики, структурирующей смыслы и идентичности. Их теория подчеркивает роль дискурсивных практик в формировании политической и гражданской субъектности. Участие в образовательной дискуссии, где сталкиваются разные интерпретации, учит признавать радикальную множественность взглядов, отстаивать свою позицию в условиях плюрализма и осознавать контекстуальность знания. Это развивает демократические компетенции, способность к аргументации и толерантность к неопределенности.

Нидерландский лингвист Теун А. ван Дейк, один из основателей критического дискурс-анализа (CDA), фокусируется на роли дискурса в воспроизводстве социального неравенства, расизма и идеологии. Он исследует, как предрассудки и властные отношения воспроизводятся через повседневные тексты и разговоры. Методология CDA предлагает учащимся конкретный инструментарий для аналитического осмысления информации. Учащиеся учатся выявлять в медийных, политических или учебных текстах идеологические предубеждения, манипулятивные стратегии (например, эвфемизмы, генерализации), а также связывать языковые особенности с практиками доминирования. Это прямой путь к развитию информационной и медиаграмотности, критического мышления и социальной ответственности.

Американский лингвист Джеймс Пол Джи в рамках социокультурного подхода рассматривает дискурсы как «социальные языки», связанные с определенными «практиками» и идентичностями («Кто я делаю и буду, используя этот язык?»). Джи показывает, что обучение (например, научному дискурсу) – это не просто усвоение терминов, а инкультурация, принятие новой идентичности («ученого», «историка»). Освоение различных дискурсивных практик (академического, профессионального, публичного) позволяет учащимся гибко конструировать свою коммуникативную позицию в разных контекстах, что напрямую развивает коммуникативную гибкость, адаптивность и способность к социальному взаимодействию.

Несмотря на различия, все указанные подходы сходятся в том, что дискурсивные практики:

- конструируют познавательные позиции и интеллектуальные способности (от критической рефлексии Фуко до аналитических навыков ван Дейка);
- формируют субъективность через освоение социальных языков (Джи) и участие в дискурсивной борьбе (Лакло и Муфф);
- являются полем власти и сопротивления, что делает их изучение ключом к развитию автономного, ответственного и социально активного индивида.

Интеграция этих теоретических перспектив в педагогику обосновывает необходимость превращения класса в лабораторию по анализу и производству дискурсов, где у учащихся целенаправленно развиваются критическое мышление, коммуникативная компетентность и аналитические способности, необходимые для жизни в сложном, полидискурсивном обществе.

Дискурсивные практики выступают не просто фоном, а активным формирующим инструментом критического интеллекта. Их эффективность определяется переходом от стихийного общения к рефлексивно-моделируемым форматам, где акцент ставится на процессе производства и анализа смыслов, а не только на их содержании.

Организация образовательной среды должна предусматривать:

- системное введение дискурсивных жанров, требующих аргументации (дискуссия, эссе, проект);
- экспликацию и обучение конкретным операциям дискурсивного анализа (например, через чек-листы или схемы);
- создание «безопасного пространства» для интеллектуального риска и полемики, где ошибка является частью учебного процесса;
- интеграцию междисциплинарных перспектив для анализа одного явления в конкурирующих дискурсах.

Можно выделить механизмы формирования критического анализа через дискурсивные практики.

1. Деконструкция дискурса и выявление имплицитных пресуппозиций. Критический анализ начинается не с оценки

явного содержания, а с реконструкции его скрытых оснований. Дискурсивные практики, такие как сравнительный анализ текстов, протоколирование дискуссии с последующим разбором, обучают выявлять идеологические, культурные и ценностные пресуппозиции автора. Учащийся осваивает вопросы: «Какая картина мира предполагается как самоочевидная?», «Чьи интересы могут обслуживаться данной формулировкой?». Этот процесс, восходящий к идеям М. Фуко и критической лингвистики, развивает мета-дискурсивную рефлексию – способность видеть за высказыванием его условия производства.

2. Логико-аргументативный анализ: выявление противоречий и оценка обоснованности. Дискурсивные практики, институционализированные в форматах дебатов, письменного эссе с контраргументацией, case-study анализа, требуют от участников эксплицировать логическую структуру рассуждений. В процессе этого формируются конкретные умения:

- идентификация тезиса и аргументов: чёткое разграничение позиции и её поддержки;
- оценка релевантности и достаточности аргументов: соотнесение доводов с тезисом, выявление логических разрывов (non sequitur);
- обнаружение логических ошибок: распознавание в дискурсе софизмов (подмены тезиса, ложной дилеммы, аргумента к личности) через их сопоставление с нормативными моделями;
- анализ причинно-следственных связей: дифференциация корреляции и каузальности в дискурсивных конструкциях (например, в медийных или политических нарративах).

3. Дифференциация модальностей высказывания. Ключевой навык информационной грамотности формируется через практики лингвистического и жанрового анализа. Работа с различными типами дискурсов (научный отчёт, публицистическая статья, рекламный текст, политическая речь) учит распознавать маркеры фактуальных утверждений (проверяемость, ссылка на источники данных, использование индикаторов объективности); оценочных суждений (использование эмоционально-оценочной лексики, компаративных конструкций, модальных глаголов долженствования); интерпретаций и гипотез: маркеры вероятности («вероятно», «предположительно»), условные конструкции. Практика перефразирования одного содержания в разных регистрах (например, перевод научного вывода в публицистический текст и наоборот) наглядно демонстрирует границу между фактом и его интерпретацией.

4. Конструирование аргументированного дискурса как кульминация аналитического процесса. Критический анализ достигает своей полноты в акте производства собственного обоснованного дискурса. Практики написания аналитических записок, подготовки исследовательских обзоров, ведения полемики требуют от учащегося: синтезировать информацию из различных, потенциально конкурирующих дискурсов; занимать и эксплицировать собственную позицию; выстраивать иерархию доводов, предвосхищать и парировать контраргументы; ответственно использовать источники, соблюдая этику цитирования. Этот процесс превращает учащегося из пассивного критика в активного производителя знания, ответственного за логическую и этическую состоятельность своего высказывания [4].

Их изучение и методически обоснованное применение обеспечивает переход от пассивной рецепции информации к активному со-конструированию смыслов. Это создает прямые предпосылки для развития:

1) критического мышления, которое формируется в процессе деконструкции дискурса – выявления его идеологических предпосылок, риторических стратегий, умолчаний и отношений власти; анализ различных дискурсов (научного, медийного, политического, бытового) учит обучающихся оценивать достоверность источников, логическую состоятельность аргументации и контекстуальную обусловленность высказываний;

2) коммуникативных навыков, оттачиваемых через участие в регулируемых учебных дискуссиях, дебатах, проектной коллаборации, написании аналитических текстов; освоение жанров академического и профессионального общения позволяет студентам точно формулировать позицию, аргументированно ее защищать, учитывать позицию оппонента и координировать действия для достижения общей цели;

3) способности к аналитическому осмыслению информации, которая развивается через практики сравнительного дискурсе-анализа, реферирования, контекстуализации и проблематизации; обучающиеся учатся не просто извлекать факты, а выявлять структурные связи, интерпретировать данные в рамках различных концептуальных схем и генерировать собственные обоснованные выводы.

Выводы. Таким образом, целенаправленное изучение и педагогическое применение дискурсивных практик представляет собой не частную методическую задачу, а стратегическое направление модернизации образования. Это необходимое условие для развития у обучающихся комплекса высших интеллектуальных умений, обеспечивающих их успешную академическую, профессиональную и гражданскую адаптацию [1]. Дальнейшие исследования в данной области должны быть ориентированы на разработку конкретных дидактических инструментов, критериев оценки сформированности дискурсивных компетенций и изучение их эффективности в различных предметных областях.

Литература:

1. Горских, О.В. Разворачивание дискурсивных практик в процессе обучения студентов в техническом вузе / О.В. Горских // Современное образование: интеграция образования, науки, бизнеса и власти. Трансформация образования, науки и производства – основа технологического прорыва: материалы Междунар. науч.-метод. конф. В 2 ч. – Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2023. – Ч. 2. – С. 207-210
2. Каменская, И.Б. Психологические риски цифровизации дискурсивных практик / И.Б. Каменская, В.А. Бокий // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-2. – С. 457-460
3. Комина, Н.А. Система регулятивных дискурсивных практик в учебной коммуникации / Н.А. Комина // Мир лингвистики и коммуникации. – 2005. – № 1. – С. 18-21
4. Латышева, С.В. Дискурсивные практики как факторы формирования академической культуры в высшей школе: на примере Байкальского Института БРИКС ИРНИТУ / С.В. Латышева, Л.А. Богодельникова // Baikal Research Journal. – 2021. – Т. 12. – № 4. – DOI: 10.17150/2411-6262.2021.12(4).16
5. Стрельникова, Н.В. Методика развития дискурсивных умений в процессе обучения иностранному языку учащихся средней школы (теория и практика) / Н.В. Стрельникова // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – № 1. – С. 126-130

УДК 069.1

аспирант Чжоу Чжицзянь

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

доктор педагогических наук, профессор Куприна Надежда Григорьевна

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

**К ПРОБЛЕМЕ ОСВОЕНИЯ ЖАНРА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕСНИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ
ВОКАЛУ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности жанра китайской художественной песни, связанные с использованием западных композиторских техник в сочетании с национальными музыкальными традициями. Отмечается высокохудожественная поэтическая основа жанра, восходящая к традиции исполнения поэтами стихотворных текстов нараспев. Акцентируется значимость освоения студентами-вокалистами специфики жанра художественной песни в ее современном бытовании. Описывается методика работы над песней, первый этап которой связан с погружением в содержание поэтического текста, анализ его событийной, смысловой, чувственно-эмоциональной и художественно-эстетической сторон. На основе анализа и выразительного интонирования текста устанавливается рабочая вокально-исполнительская версия. В качестве важного этапа работы отмечается исследование многослойности смыслов-подтекстов поэтических метафор, что позволяет вокалисту реализовать в исполнении песни собственный эмоциональный опыт и личное чувствование. На этом этапе студенты знакомятся с приемами вариативного пения, характерного для китайской вокальной традиции (введение в мелодию дополнительных звуковых комбинаций, использование штрихов для изменения ритмического рисунка и пр.). На этапе подготовки студентов к сценическому исполнению художественной песни подчеркивается значение совершенствования сценических умений и артистизма для эмоционального контакта со слушателями и их погружения в переживание музыкально-поэтических образов-смыслов. Автор приходит к выводу о том, что качественное исполнение художественной песни требует от студентов не только вокальной подготовки, но и наличия определенного уровня культуры для проявления стиливой, эстетической и содержательной корректности в пении. Важно изучение историко-культурного контекста, классического наследия великих китайских поэтов, творчества китайских композиторов, овладение как современными вокальными техниками, так и приемами традиционного вокального исполнительства.

Ключевые слова: вокальное образование в университетах Китая, современная китайская художественная песня, синтез культурных традиций.

Annotation. The article examines the features of the Chinese art song genre, which are associated with the use of Western compositional techniques in combination with national musical traditions. The article highlights the highly artistic poetic basis of the genre, which is based on the tradition of poets singing their verses. The article emphasizes the importance of students-vocalists mastering the specifics of the art song genre in its modern form. The article describes the methodology of working on a song, the first stage of which involves immersing oneself in the content of the poetic text and analyzing its eventual, semantic, emotional, and artistic aspects. Based on the analysis and expressive intonation of the text, a working vocal performance version is established. As an important stage of work, the study of the multi-layered meanings and subtexts of poetic metaphors is noted, which allows the vocalist to implement their own emotional experience and personal feelings in the performance of the song. At this stage, students are introduced to the techniques of variable singing, which are characteristic of the Chinese vocal tradition (such as introducing additional sound combinations into the melody, using strokes to change the rhythmic pattern, etc.). During the stage of preparing students for the performance of an artistic song, the importance of improving stage skills and artistry is emphasized in order to establish an emotional connection with the audience and immerse them in the experience of musical and poetic images and meanings. The author concludes that a high-quality performance of an artistic song requires students not only to have a certain level of vocal training, but also to have a certain level of cultural awareness in order to demonstrate stylistic, aesthetic, and meaningful correctness in singing. It is important to study the historical and cultural context, the classical heritage of great Chinese poets, the works of Chinese composers, and to master both modern vocal techniques and traditional vocal performance techniques.

Key words: vocal education in Chinese universities, modern Chinese art song, and the synthesis of cultural traditions.

Введение. Жанр китайской художественной песни занимает особое место в музыкальном искусстве Китая. Уникальность его современного бытования связана с глубокими историческими корнями и одновременно с гибкой изменчивостью музыкальной формы в ответ на процессы, происходящие в музыкальной культуре Китая. Неизменной остается высокохудожественная поэтическая основа жанра, истоки которого восходят к поэзии выдающихся античных китайских поэтов (Бай Цзюйи, Ван Чанлинь, Ли Бо и др.) и к традиции исполнения стихотворных текстов нараспев [2]. Какие бы изменения, связанные с музыкальными характеристиками жанра, не происходили в его современных интерпретациях, тексты художественных песен традиционно представляют высокие образцы поэзии. В этом состоит и особая проникновенность звучания, и сложность исполнения [6].

В XX веке жанр китайской художественной песни отразил процессы взаимодействия вековых музыкальных традиций Китая с западной музыкальной культурой. Именно этот жанр стал своеобразной площадкой для экспериментов китайских композиторов, стремившихся использовать европейские композиторские техники для создания произведений в китайском стиле. Структура художественной песни приобрела тональный план и гармоническое сопровождение, свойственные европейской музыке. В то же время этот жанр отразил эксперименты в соединении принципов европейской музыкальной формы и «китайской национальной гармонии», а также национальный тип вариативного исполнительского стиля. При этом китайские композиторы (мастера Цин, Сяо Юмэй, Чжао Юаньжэнь) обращались к тестам, насыщенным духовной символикой и сложными нюансами эмоциональных состояний, свойственным китайской поэзии [7].

Постепенно в творчестве композиторов новой волны (Чэнь Тяньхэ, Хэ Лютин, Цзян Динсянь, Цзян Вэнье, Тан Сяолинь, Лю Сюань) сформировался стиль современной китайской художественной песни, включающей европейские приемы музыкальной формы, но при этом сохраняющей красоту ритма, благородство и элегантность выражения темперамента, свойственные классической китайской поэзии. Новшества в музыкальной форме (сочетание двенадцатитоновой техники с традициями китайской музыки, обогащение мелодической и гармонической палитры) соединяются с естественностью, легкостью и утонченностью национального стиля вокального исполнительства [8]. Появляются художественные песни, в музыке и поэзии которых отражаются национальные черты различных китайских этносов. При этом композиторы демонстрируют виртуозное мастерство соединения западных композиционных техник, современной поэзии и популярной

музыки с китайскими национальными особенностями пения [7].

Изложение основного материала статьи. В программы учебного репертуара студентов, обучающихся в классах вокала на музыкальных отделениях китайских университетов, включены современные художественные песни. Их исполнение требует не только вокальной подготовки, но и наличия определенного уровня культуры для проявления стилистов, эстетической и содержательной корректности в пении. Чтобы лучше понять смысл и особенности содержания художественных песен, мысли и чувства поэта или главного героя, исполнителям необходимо обладать информацией о предыстории создания песни, о времени, исторических событиях и обстановке, в контексте которых создавалось поэтическое творение, а также об особенностях художественного стиля композитора, заключенных как в вокальной партии, так и в инструментальном сопровождении.

В нашей педагогической практике в вокальном классе мы следуем выработанному методическому подходу, когда работа над песней начинается с глубокого погружения в содержание поэтического текста во всей его глубине и широте спектра тончайших чувств. Выразительное интонирование текста является основой его вокальной интерпретации. В процессе освоения поэтического текста анализируются событийная, смысловая, чувственно-эмоциональная и художественно-эстетическая стороны стихотворения. На этой основе устанавливается рабочая вокально-исполнительская версия.

В процессе произнесения текста вокалист осмысливает содержательность интонаций, добиваясь точности, выразительности, осмысленности и лаконичности в передаче художественных смыслов. Важно не только тщательно проанализировать текст художественной песни, но и тот подтекст, который заключен в поэтических метафорах, влияющих на понимание заложенных автором мыслей, чувств и художественных намерений. Понимание многослойности смыслов-подтекстов поэтических метафор помогает продумыванию исполнительского плана песни. При этом происходит погружение в фонетическую красоту и уникальность тонов китайского языка, овладение необходимым тембральным качеством звучания, анализ агогических изменений в сочетании мелодической линии с фортепианным сопровождением. Работа с текстом песни и подтекстами поэтических метафор дает возможность в максимальной степени передать личное понимание содержательно-смысловой и чувственно-эмоциональной сторон стихотворения, что становится основой эмоциональной выразительности вокального исполнения.

В работе со студентами над жанром художественной песни мы учитываем также особенность китайской поэзии, которая заключается в том, что она не описывает чувства, а как бы «намекает» на них. Учёный Вэй Тай эпохи Сун говорил: «поэзия должна быть точна в описании вещей, но должна избегать прямого выражения чувств, которые она намеревается передать. Таким образом, читателю предоставляется возможность представить всё самому и разделить самые сокровенные мысли автора» [5, С. 83].

В традиционном пении для передачи индивидуального чувства певца приняты импровизационные вставки в мелодическую линию и вариативный стиль исполнения одной и той же песни. Исполнитель народных песен «надевается свободой не только индивидуального эмоционально-образного прочтения, но также и свободой варьирования мелодии, ритма и даже поэтического текста – как отклик на настроение слушателей или личные переживания» [1, С. 121]. Мастерство вокальной импровизации отличает и исполнителей традиционной китайской оперы, в которой «нотные тексты арий не являются жёстко фиксированными, оставляя певцу значительное пространство для творческого самовыражения» [4, С. 133].

Жанр художественной песни насыщен образностью, заложенной не только в стихах, но и в музыке. Композитор становится соавтором поэта, создавая музыкальную интерпретацию поэтических образов и расширяя палитру эмоциональных переживаний, передавая чувства в диалектике и развитии музыкального звучания. Исполнителю художественной песни важно уловить композиторский замысел и донести его до слушателя. Поэтому мы разъясняем студентам, что в жанре художественной песни они могут использовать лишь элементы вариативного стиля. Методическим ориентиром в работе со студентами для нас являются выводы исследователя особенностей исполнения китайских художественных песен Вана Хонтао. Исследователь выделил приемы вариативного пения, которые используют современные певцы для выражения индивидуального переживания музыкально-поэтических смыслов-метафор. Это введение специальных звуков (тонов), дополняющих мелодический рисунок, с целью выделения нюансов эмоциональных состояний; введение в мелодию дополнительных звуковых комбинаций в виде форшлагов, мордентов – для усиления выражаемой эмоции; объединение или, наоборот, расчленение звуков штрихами (легато, стаккато, вибрато, глissандо на отдельных звуках). Певец, руководствуясь традициями и особенностями собственной манеры пения, «самостоятельно варьирует эти приёмы, поскольку они, как правило, не указаны композитором в нотах» [2, С. 12]. По мнению исследователя, вокалист, погружаясь в смысловые контексты музыкально-поэтического содержания художественных песен, выступает выразителем «таких специфических образно-смысловых категорий китайской вокальной традиции, как цзин (дух), ци (темперамент), шень (выражение), юнь (вкус), которые отражены в смысловом контексте и содержании художественных песен» [2, С. 14]. Мы считаем важным освоение студентами этой теоретико-методической базы для совершенствования в исполнении китайских художественных песен.

Приведем в пример одну из часто исполняемых студентами художественных песен – «Цветок – не цветок». По своей ритмомелодической организации и вокальной технике она кажется достаточно простой. Поэтому ее стремятся включить в свой учебный репертуар даже студенты первого курса. Однако сложность ее исполнения связана именно с многозначностью заложенных в ней поэтических эмоций-настроений.

В основе песни лежит стихотворение Бо Цзюйи – знаменитого поэта времени династии Тан. В поэтических строках предстает образ воспоминания о встрече с прекрасной женщиной, где ноты радости весеннего обновления, ощущение нежности и легкости соединяются со смутным чувством незбывшегося и оставшегося в глубине воспоминаний. Созерцание цветка в тумане – поэтическое размышление о том, как трудно удержать его образ в сознании, как и любовь:

«Цветок – не цветок,
Туман – не туман...
В полночь пришла,
Исчезла с рассветом.
Как сон весенний, пришла... и вдруг
Легким облачком поутру
Скрылась бесследно где-то» (перевод М.И. Басмановой [3, С. 125]).

На этапе выразительного интонирования этого стихотворения мы добиваемся от студентов погружения в сложный и многозначный поэтический образ, насыщенный богатой палитрой эмоциональных состояний.

Мелодика песни, созданная композитором Хуан Цзы, близка народной. В ней звучат интонации пентатонного лада, использован характерный для народных песен прием соответствия одного слова одному звуку. В этом композитор следует традиции: стихи поэтов эпохи Тан пелись на известные в то время народные мелодии. В то же время Хуан Цзы вложил в интонации песни собственное прочтение поэтического текста, создав глубоко авторскую его трактовку. Каждая фраза в

музыкальном звучании отличается особой эмоциональной окрашенностью, передавая множество тонких душевных состояний. Нежность, эмоциональная устойчивость сменяются беспокойством и волнением, легкость и восторженность уступает место мечтательности, переживанию одновременно сожаления и облегчения от постепенно исчезающего видения.

Анализ эмоциональной многоплановости поэтического и музыкального образа заставляет студентов по-другому отнестись к простой, на первый взгляд, мелодии песни и более тщательно прорабатывать детали звучания: в нюансах интонирования, в работе с дыханием и звуковедением, в тембровом качестве звучания и пр. Особое внимание уделяется приемам вариативного пения и корректности введения в мелодическую линию дополнительных исполнительских штрихов.

Важным этапом работы над художественной песней является подготовка студентов к ее сценическому исполнению. Для этого необходимо мысленное вхождение в образный музыкально-поэтический мир песни. Задача исполнителя – создать в своем воображении яркую картину с определенной сюжетной линией, персонажами, диалогами, и представить себя в качестве главного героя этой картины. Певцу как настоящему артисту необходимо вжиться в роль, визуализировать в своем воображении сюжет песни. Выбор правильного тона и настроения – это ключ к более полному выражению широкой палитры музыкально-поэтических смыслов художественной песни. Артистизм вокалиста эмоционально заражает и увлекает слушателей, погружает их в переживание художественных образов-смыслов, – это важная часть сценической подготовки певца.

Выводы. Изучив предысторию и особенности, относящиеся к современному бытованию жанра художественной китайской песни, мы пришли к следующим заключениям.

1. Жанр художественной песни представляет собой одну из жемчужин в вокальной музыке Китая, отражая взаимодействие национальных музыкальных традиций с современной западной музыкальной культурой.

2. Особенности жанра является духовное содержание, передача которого в вокальном исполнении связана с процессами погружения в образно-смысловые контексты музыки и поэзии. Анализ нюансов поэтического текста и его метафорических подтекстов необходим в подготовке к исполнению художественной песни. Только такое глубокое проникновение в поэтические образы-метафоры дает основу для эмоционально выразительного исполнительства.

3. Особенности исполнения художественных песен связаны со следованием исполнительскому плану, который рождается на основе изучения музыкально-поэтических образов-смыслов, погружения в национальные особенности произношения и вокальных традиций.

4. Качественное исполнение студентами китайских художественных песен предполагает работу над повышением общей культуры: изучение истории Китая, знакомство с классическим наследием великих китайских поэтов, изучение творчества китайских композиторов, а также постоянное повышение уровня вокального мастерства, овладение как современными вокальными техниками, так и приемами традиционного вокального исполнительства.

Литература:

1. Ван, Б. Об эмоциональном выражении и социальной коммуникации в народном вокальном пении: на основе традиционной культурной теории / Б. Ван // Медиа-форум. – 2021. – № 4(15). – С. 121-122. – URL: <http://www.cmltzz.com/> (дата обращения: 27.03.2026)

2. Ван, Х. Воплощение поэтического текста в камерной вокальной музыке китайских композиторов (на материале художественных песен на стихи старинных поэтов): автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.09 / Ван Хуан. – Минск, 2016. – 14 с.

3. Лю, Я. К вопросу о взаимодействии текста и музыки в вокальных произведениях Хуан Цзы: на примере художественной песни «Цветок – не цветок» / Я. Лю // Китайская музыка. – 2007. – № 2. – С. 225-226

4. У, Ж. Активизация личностного эмоционального опыта китайских студентов-вокалистов в достижении эмоциональной выразительности пения / Ж. У // Казанская наука. – 2024. – № 12. – С. 131-135

5. Хань, П. Особенности исполнительского стиля в китайской и западной вокальных традициях / П. Хань // Человеческий капитал. – 2023. – № 6(174). – С. 8-15

6. Чжан, Цз. Рассуждения о значении китайской традиционной музыки / Ц. Чжан // Журнал Нанкинского университета науки и техники (издание по общественным наукам). – 2002. – № 2. – С. 31-33

7. Чжан, Ц. Китайская вокальная музыка XX века: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.09 / Чжан Цзыюй. – Санкт-Петербург, 2023. – 15 с.

8. Ян, Ц. Вокальная музыка современных композиторов Китая в зеркале истории и культуры: XX век: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.09 / Ян Ци. – Санкт-Петербург, 2024. – 13 с.

Педагогика

УДК 377, 371.3

заместитель директора института экономики и управления Шайхутдинова Дилара Радиковна
Бюджетное учреждение высшего образования «Сургутский государственный университет» (г. Сургут)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье на основе комплекса теоретических методов (анализ, обобщение, классификация, моделирование) исследовано влияние использования нейросетевых инструментов в профессиональной деятельности педагога на формирование его цифровой культуры. Научная новизна исследования состоит в системной классификации направлений использования нейросетей в основных видах профессиональной деятельности педагога (коммуникативной, дидактической, методической, организационной, диагностической, научно-исследовательской). Данная классификация позволяет систематизировать потенциальные возможности применения нейросетевых инструментов для профессионально-педагогической практики. Автором разработана и обоснована педагогически ориентированная структура промпта для генеративных нейросетей, представляющая собой результат дополнения и адаптации универсальной формулы промпта к специфике педагогической деятельности. Предложенная структура дополнена такими компонентами как: педагогические условия, возрастные особенности обучающихся и дидактические принципы, что повышает релевантность генерируемого контента. Обоснованы четыре ценностно-нормативных основания формирования цифровой культуры педагога при интеграции нейросетей в его профессиональную деятельность. Выделенные основания (достоверность информации, защита персональных данных и академическая этика, качество и этика использования контента, ролевая модель нейросети – цифровой ассистент) минимизируют риски применения нейросетей в профессионально-педагогической деятельности. Доказано, что эффективность использования нейросетевых инструментов достигается за счет сформированности когнитивного, операционно-деятельностного, ценностно-мотивационного и рефлексивного компонентов цифровой

культуры педагога. В статье показано, что взаимодействие с нейросетями актуализирует развитие каждого из этих компонентов, превращая технологию в фактор профессионального роста. Материалы статьи могут служить теоретической базой для разработки программ повышения квалификации педагогов в области интеграции нейросетевых инструментов в их профессиональную деятельность.

Ключевые слова: цифровая культура педагога, формирование цифровой культуры педагога, компоненты цифровой культуры педагога, нейросети, нейросетевые инструменты в образовании, нейросетевые инструменты в профессиональной деятельности педагога, промпт-инжиниринг в образовании, взаимодействие педагога с нейросетями.

Annotation. Using a set of theoretical methods (analysis, generalization, classification, modeling), this article examines the influence of employing neural network tools in teachers' professional activities on the formation of their digital culture. The scientific novelty of the research lies in the systematic classification of neural networks applications across the main types of teachers' professional activities (communicative, didactic, methodological, organizational, diagnostic, research). This classification makes it possible to systematize the potential applications of neural network tools for professional pedagogical practice. The author develops and substantiates a pedagogically oriented prompt structure for generative neural network, which results from supplementing and adapting the universal prompt formula to the specific of pedagogical work. The proposed structure is supplemented with components such as pedagogical conditions, age-specific characteristics of students, and didactic principles, which increases the relevance of the generated content. Four value-normative foundations for shaping teachers' digital culture in the context of integrating neural networks into their professional practice are established. The identified foundations (reliability of information, protection of personal data and academic ethics, quality and ethics of content use, the role model of a neural network as a digital assistant) minimize the risks of using neural networks in professional pedagogical activities. It is proven that the effectiveness of using neural network tools is achieved through the development of the cognitive, operational-activity, value-motivational, and reflexive components of teachers' digital culture. The article shows that interaction with neural networks actualizes the development of each of these components, turning technology into a factor of professional growth. The materials of the article can serve as a theoretical basis for the development of professional development programs for teachers in the field of integrating neural networks tools into their professional activities.

Key words: teacher's digital culture, formation of teacher's digital culture, components of teacher's digital culture, neural network, neural network tools in education, neural network tools in a teacher's professional activity, prompt engineering in education, teacher interaction with neural networks.

Введение. Современный этап развития российского образования характеризуется ростом внимания государства к вопросам цифровой трансформации и подготовки педагогических кадров к работе в условиях технологических изменений. В феврале 2026 г. В.В. Путин утвердил перечень поручений Правительству РФ, направленных на формирование системы повышения цифровой грамотности населения и «организацию повышения квалификации в области информационных технологий и искусственного интеллекта для педагогических работников» [6]. Поставленные президентом поручения обусловлены явным противоречием. С одной стороны, нейросетевые инструменты являются общепризнанным и доказанным способом оптимизации профессиональной деятельности в различных областях, в том числе педагогической. Они автоматизируют решение рутинных задач, ускоряют отдельные профессиональные действия, позволяют анализировать большие объемы данных и выявлять в них закономерности, персонализировать образовательный процесс под потребности обучающихся. С другой стороны, неумелое применение нейросетевых инструментов педагогом несет в себе существенные риски информационной и правовой безопасности, а также этические коллизии. Для преодоления данного противоречия исключительно инструментальной готовности педагога к работе с нейросетевыми инструментами недостаточно. Очевидным является необходимость формирования соответствующего уровня цифровой культуры педагога, включающего ценностные установки, этические регулятивы и рефлексивные способности, необходимые для минимизации данных рисков и эффективной интеграции нейросетей для повышения качества образовательного процесса.

Цель исследования – теоретически обосновать и определить влияние использования нейросетевых инструментов в профессионально-педагогической деятельности на формирование цифровой культуры педагога.

Задачи исследования заключаются в следующем:

- 1) выявить и охарактеризовать основные направления использования нейросетевых инструментов в профессиональной деятельности педагога;
- 2) определить специфику промпт-инжиниринга для профессионального взаимодействия педагога с генеративными нейросетевыми инструментами;
- 3) раскрыть ценностно-нормативные основания формирования цифровой культуры педагога, обеспечивающие эффективность применения нейросетевых инструментов в его профессионально-педагогической деятельности.

В последние пять лет в педагогическом научном сообществе наблюдается активный рост интереса исследователей к педагогическому потенциалу нейросетевых инструментов и их практическому применению в различных видах профессионально-педагогической деятельности (Д.А. Иванченко [3], И.В. Костенко [4], И.О. Котлярова [5], О.В. Прокофьева [7; 8], П.В. Сысоев [11]).

Активно разрабатываются компетентностные модели подготовки педагога к работе с искусственным интеллектом (И.А. Евстигнеева [10], М.Н. Евстигнеев [10], О.Г. Поляков [10], Е.М. Филатов [10]) и методические рекомендации (Л.Г. Ефимова [2], Д.А. Иванченко [3], А. П. Лобанова [2], Л.Н. Трубочанинова [2]).

Несмотря на рост внимания современных исследователей к проблеме использования нейросетевых инструментов в профессиональной деятельности педагога, нерешенными и требующими уточнения являются вопросы:

- системной классификации направлений использования нейросетевых инструментов в основных видах профессионально-педагогической деятельности (коммуникативной, дидактической, методической, организационной, диагностической, научно-исследовательской);
- содержания и техник промпт-инжиниринга для эффективного взаимодействия педагога с генеративными нейросетевыми инструментами;
- ценностно-нормативного контура формирования цифровой культуры педагога, позволяющего минимизировать эпистемологические, правовые и этические риски, реализовать потенциал нейросетевых инструментов в профессионально-педагогической деятельности.

В ходе исследования применялся комплекс следующих методов: теоретический анализ, обобщение и систематизация научной литературы для выявления направлений использования нейросетей в профессионально-педагогической деятельности и ценностно-нормативных оснований формирования цифровой культуры педагога при работе с ними; метод классификации для систематизации направлений использования нейросетей в профессионально-педагогической деятельности; метод моделирования для конструирования педагогически ориентированной структуры промпта.

Изложение основного материала статьи. Функционал нейросетевых инструментов включает широкий спектр задач

профессионально-педагогической деятельности. В рамках профессиональной коммуникации нейросети обеспечивают оптимизацию взаимодействия педагога с участниками образовательного процесса (обучающимися, родителями, коллегами, администрацией образовательной организации), с внешними экспертами, партнерами. Целью интеграции нейросетей в данный вид деятельности является повышение эффективности коммуникации за счет автоматизации отдельных процессов [7, С. 304] (подготовки к коммуникации, консультирования), адаптации содержания и формата сообщений под конкретную целевую аудиторию и цель, медиации межличностных конфликтов.

В дидактической деятельности нейросетевые инструменты позволяют педагогу разрабатывать и конструировать учебный материал в различных форматах: текстовом, графическом, аудиальном и видеоформате [2, С. 4]. Кроме того нейросети автоматизируют ряд операций по планированию и проектированию учебных занятий и воспитательных мероприятий, включая разработку их сценариев [8]. Цель в данном случае заключается в обогащении и адаптации дидактического арсенала педагога к различным образовательным потребностям обучающихся. Как отмечает И.О. Котлярова, это способствует персонализации образования [5, С. 76].

В области методической деятельности нейросети выступают средством разработки и актуализации учебно-методического обеспечения [8]. Цель их применения заключается в оптимизации процессов проектирования и анализа методической документации.

В организационной деятельности педагога нейросетевые инструменты могут частично или полностью решать вопросы в области тайм-менеджмента, планирования, администрирования образовательного и воспитательного процессов [3, с. 20]. Цель их применения состоит в снижении административной нагрузки педагога за счет автоматизации организационных аспектов деятельности, а также в фасилитации профессиональной рефлексии.

Для диагностической работы педагога нейросети предоставляют возможности автоматической обработки и анализа образовательных результатов с целью повышения точности, объективности и глубины диагностики. Также они могут выявлять и систематизировать типичные ошибки / трудности обучающихся, создавать адаптивные диагностические материалы и генерировать персонализированную обратную связь для обучающихся [4, С. 256]. Это позволяет идентифицировать слабые стороны и прогнозировать возможные проблемы организации образовательного процесса. С учетом этого педагог может корректировать учебный процесс и проектировать индивидуальные образовательные траектории [2, С. 5].

Внедрение нейросетей в научно-исследовательскую деятельность направлено на обобщение педагогического опыта, проведение и апробацию научных исследований. Цель их использования заключается в интенсификации исследовательского поиска и повышения качества научных результатов за счет автоматического научного поиска, обработки эмпирических данных [2, С. 6], генерации и рецензирования научного аппарата, оформление библиографии [11, С. 682], визуализации результатов исследования, подбора диагностических методик, грантовых и публикационных возможностей для исследования, а также моделирования процедур публичного выступления / защиты.

Обобщенно направления применения нейросетей в указанных видах профессиональной деятельности педагогов представлены в таблице 1.

Следовательно, интеграция нейросетевых инструментов в педагогическую деятельность позволяет не только автоматизировать рутинные операции, но и повысить качество профессионально-педагогической деятельности при условии сформированности у педагога соответствующего уровня цифровой культуры.

Цифровую культуру педагога мы понимаем, придерживаясь определения В.В. Бежиной и Н.В. Увариной «вид профессиональной культуры педагога, представляющий собой интегративное свойство личности, включающее совокупность знаний, умений, профессионально важных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающих готовность к осуществлению взаимодействия ... с субъектами образовательного процесса в цифровой среде» [1, С. 81].

Таблица 1

Направления применения нейросетевых инструментов в профессионально-педагогической деятельности

Вид профессиональной деятельности	Направления использования
Коммуникативная	– генерация и обработка текста / графических объектов для рассылок, чатов; – проектирование скриптов (сценариев) для бесед; – автоматический перевод и адаптация текстов для иностранных обучающихся; – автоматизация процесса консультирования по частым вопросам через чат-боты; – медиация межличностных конфликтов.
Дидактическая	– разработка / конструирование дидактического материала текстовой, графической, аудио и видео формы (наглядных пособий, презентаций, учебных видео-фильмов, визуальных симуляций, образовательных подкастов и др.); – генерация / доработка разноуровневых заданий, упражнений, кейсов; – генерация / доработка инструктивных материалов (пояснений, инструкций); – визуализация учебного материала по текстовому описанию; – разработка дидактических игр; – персонализация и адаптация дидактических материалов под потребности обучающихся (в работе с одаренными обучающимися, в инклюзивном образовании, для разноуровневого обучения или индивидуализации образовательной траектории обучающегося).
Методическая	– составление / обновление рабочих программ, учебных планов, и календарно-тематических планов; – генерация, обработка и рецензирование методических рекомендаций; – составление / обновление сценариев, технологических карт уроков или воспитательных мероприятий; – разработка оценочных средств (тестов, контрольных и проверочных работ, зачетных и экзаменационных заданий и др.); – анализ и обобщение методических и нормативных источников; – составление критериев оценки, рейтинг-планов и систем ранжирования; – составление индивидуального образовательного маршрута обучающегося.

Организационная	– автоматическое составление расписания, календаря событий, напоминаний; – составление психолого-педагогических характеристик; – генерация, обработка и проверка отчетной документации; – планирование мероприятий (сценарии, дидактические и методические материалы, тайминг); – обработка текстовой информации больших объемов (списков, писем, приказов, ведомостей и др.); – фасилитация профессиональной рефлексии.
Диагностическая	– автоматическая проверка орфографии, пунктуации, правильности расчетов, логики и структуры текста по заданным параметрам; – автоматическая проверка тестов; – выявление и систематизация типичных ошибок в работах обучающихся; – создание адаптивных диагностических материалов; – анализ данных об успеваемости; – генерация персонализированной обратной связи; – визуализация данных системы оценивания (графическое представление образовательных результатов).
Научно-исследовательская	– поиск и анализ научной литературы (аннотирование, реферирование); – семантический поиск научных источников; – систематизация научных знаний; – генерация / доработка / редактирование / рецензирование научного аппарата и плана исследования; – подготовка отчетов (структурирование, редактирование); – обработка эмпирических данных (статистика, транскрипция интервью); – разработка дизайна педагогического эксперимента; – визуализация данных исследования; – подбор диагностических методик; – интерпретация результатов анализа; – рецензирование и поиск недостатков / слабых мест исследования; – анализ конкурсной документации; – подбор релевантных фондов для финансирования исследования, научных изданий для публикации исследования; – поиск / проверка наукометрических данных научных периодических изданий; – корректировка оформления научных работ по требованиям (в том числе оформление библиографических описаний использованных источников); – автоматизированный тренинг публичной защиты, имитационное моделирование публичного выступления; – перевод публикаций.

Интеграция нейросетевых технологий во все основные виды профессионально-педагогической деятельности выступает значимым фактором эволюции цифровой культуры педагога, актуализируя потребность в обогащении содержания ее компонентов.

В структуре когнитивного и операционно-деятельностного компонента цифровой культуры педагога ключевое значение приобретает сформированность компетенций в области промпт-инжиниринга. Потому что именно они выступают элементом, связывающим педагогический замысел и его техническую реализацию посредством нейросетей, задавая вектор и определяя эффективность результата.

Базовая структура построения универсального запроса (промпта) к генеративным нейросетям, обеспечивающая релевантность и точность ответов, основана на формуле «Роль + Контекст + Задача + Формат вывода + Ограничения» [9]. Однако для применения в педагогической практике, на наш взгляд, этого недостаточно. Мы полагаем, что структура промпта должна учитывать специфику профессиональной деятельности педагога. Поэтому представляется целесообразным уточнение и адаптация универсальной формулы промпта для профессиональной области педагога.

В первом элементе «Контекст» указание педагогических условий и ситуации позволяет уточнить этап образовательного процесса (изучение нового, закрепление, контроль знаний), форму и формат образовательной деятельности (урочная/внеурочная, очный, заочный, дистанционный, удаленный, смешанный формат), временные, инструментальные и пространственные ограничения. Такое дополнение основано на ситуационном педагогическом подходе, согласно которому эффективность действия педагога зависит от конкретных педагогических обстоятельств. Для нейросетей такой параметр может служить дополнительным контекстным фильтром, позволяющим сузить контекст для конкретной педагогической ситуации (например, для урока, реализуемого в удаленном формате требуются особые интерактивные элементы, отличающиеся от очного). Введение в контекст промпта элемента «Возрастные особенности обучающихся» указывает на необходимость учета психолого-возрастных особенностей (ведущий тип деятельности, сензитивность, утомляемость и др.). Указание на применение нормативной базы (федерального и локального уровня) позволяет обеспечить легитимность и соответствие образовательных результатов образовательной политике.

Введение во втором элементе «Задача» дидактических принципов является условием, обеспечивает соответствие генерируемых материалов фундаментальным правилам педагогики. Указание воспитательного или развивающего потенциала позволяет задать планируемые метапредметные и личностные результаты освоения образовательной программы. Опционально можно указать в промпте «метапредметность», особенно это актуально для интеграции в учебных дисциплинах особого контекста (например, для внедрения финансовой грамотности в математику).

При указании в третьем элементе «Формат» интерактивности позволяет задать формата взаимодействия с обучающимися и между обучающимися. К примеру задания могут быть составлены для парной или групповой работы.

Добавление в элемент «Ограничения» этических фильтров создаст для нейросети определенные запреты на тематическое содержание или формулировки. «Достоверность» задаст требование к проверке фактов (например, используй только общеизвестные исторические факты, избегай вымышленных дат и событий).

В таблице 2 наглядно отражены результаты конструирования специфической структуры промпта, адаптированного для профессионально-педагогической деятельности.

**Визуализация результатов конструирования структуры промпта:
от универсальной основы к профессионально-педагогическому формату**

Основные элементы промпта	Содержание универсального промпта	Дополнение с учетом профессионально-педагогической специфики
Контекст	Роль (позиция) + Цель (задача) + Целевая аудитория	Роль (позиция) + Цель (задача) + Целевая аудитория + Педагогические условия и ситуация + Возрастные особенности + Нормативная база
Задача	Инструкция + Тип задачи + Шаблон	Инструкция + Тип задачи + Шаблон + Дидактические принципы + Воспитательный развивающий потенциал ± Метапредметность
Формат	Объем + Структура + Язык	Объем + Структура + Язык + Интерактивность
Ограничения	Уровень креативности + Ограничения	Уровень креативности + Ограничения + Этика + Достоверность

Следующим логичным вопросом после уточнения профессионально-педагогической специфики промпта является проблема ценностно-нормативных оснований формирования цифровой культуры педагога, необходимых для взаимодействия с нейросетями. Их ключевая роль – обеспечить педагогическую целесообразность, этичность и безопасность такого взаимодействия.

Обобщение точек зрения исследователей [3; 4; 5; 10; 11; 12] и анализ рисков применения нейросетей в педагогической практике позволили выделить четыре ключевых основания, которые изображены на в таблице 3.

Таблица 3

**Ценностно-нормативные основания формирования цифровой культуры педагога
при интеграции нейросетей в профессиональную деятельность**

№	Риск	Основания	Императивы
1	Искажение информации	Достоверность информации	верификация источников и данных
2	Утечка персональных данных, плагиат	Защита персональных данных и академическая этика	– обезличивание / шифрование персональных данных; – корректное цитирование и ссылки; – декларация использования нейросети.
3	Поверхностность данных, присвоение результатов машинной генерации	Качество и этика использования контента	– критическая оценка; – глубокая переработка; – авторская интерпретация.
4	Замена педагогического мышления технологией	Ролевая модель нейросети – цифровой ассистент	– сохранение и трансляция традиционных; гуманистических ценностей образования; – акцент на творческом развитии обучающегося.

Первое основание – это достоверность информации. Генеративные нейросети могут продуцировать недостоверные сведения, оперировать вымышленными или непроверенными источниками [12, С. 13-14]. Это противоречит основополагающему принципу научности образования. Поэтому императивном цифровой культуры педагога должна быть обязательная верификация всех обработанных нейросетью источников и генерируемых данных [10, С. 91].

Второе основание – защита персональных данных и академическая этика. Законодательно закрепленное требование о защите персональных данных обязывает педагога при работе с нейросетью исключить использование любых сведений, позволяющих идентифицировать личность обучающегося, или обеспечить их надежное обезличивание / шифрование [3, С. 34]. Академическая этика требует корректного оформления цитат и ссылок на все используемые источники информации, а также указания факта и объема применения нейросетевых инструментов при решении отдельных профессиональных задач (особенно в научной деятельности).

Третье основание – качество и этика использования сгенерированного нейросетью контента [3, С. 61]. Нейросети продуцируют усредненные обобщения, но не приращают новое знание. Поэтому прямое копирование сгенерированных текстов и выдача их за собственные результаты интеллектуального труда недопустимы. Любой полученный от нейросети материал требует критической оценки, профессиональной переработки [10, С. 91] и интерпретации.

Четвертое основание заключается в осознанном применении для нейросети ролевой модели цифрового ассистента педагога. Нейросети не должны заменять педагогическое мышление и общение. Осознание педагогом ценности нейросети как цифрового инструмента, ориентированного на автоматизацию рутинных задач [10, С. 92], является необходимым условием сохранения и трансляции традиционных гуманистических ценностей образования [5, С. 76]. В частности, в условиях взаимодействия с нейросетями педагогу важно соблюдать и транслировать ценности диалога, доверия и личностного присутствия, направлять векторы развития личности обучающегося в сторону творческого становления, исключая при этом репродуктивные формы обучения и сведение контрольно-оценочных процедур к полностью автоматизированным системам.

Следовательно, интеграции нейросетевых инструментов для решения профессионально-педагогических задач требует осмысления и принятия педагогом системы ценностно-нормативных оснований. Это обогащает ценностно-мотивационный и рефлексивные компоненты цифровой культуры, позволяя минимизировать разные виды рисков от использования в педагогической практике нейросетей.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило, что использование нейросетевых инструментов в профессионально-педагогической деятельности выступает значимым фактором формирования цифровой культуры педагога.

Во-первых, предложенная и обоснованная классификация направлений использования нейросетей в шести основных видах профессиональной деятельности педагога (коммуникативной, дидактической, методической, организационной, диагностической, научно-исследовательской) служит мотивом для осмысления педагогом всего спектра возможностей

искусственного интеллекта. Осознание и овладение этими направлениями обогащает мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный компоненты цифровой культуры педагога, превращая их в действенный инструментальный решения профессиональных задач.

Во-вторых, доказано, что эффективность взаимодействия с генеративными нейросетями обеспечивается не универсальными, а специально разработанными педагогически ориентированными промптами. Предложенная в статье структура промпта, учитывающая педагогические условия, возрастные особенности, нормативную базу, дидактические принципы, воспитательный / развивающий потенциал, метапредметность, интерактивность, этику и достоверность, выступает механизмом реализации профессиональной субъектности педагога в цифровой среде. Это является одним из ключевых навыков в структуре операционно-деятельностного компонента цифровой культуры педагога.

В-третьих, обоснование четырех ценностно-нормативных основания (достоверность информации, защита персональных данных и академическая этика, качество и этика использования контента, осознанности использования нейросетей в роли цифрового ассистента) доказывает, что интеграция нейросетей актуализирует регулятивные и рефлексные функции педагога. Принятие этих оснований формирует ценностно-мотивационный и рефлексивный компоненты цифровой культуры педагога, позволяя ему не просто использовать технологию, а делать это этично, безопасно и педагогически целесообразно, сохраняя гуманистические ценности образования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией уточненной педагогически ориентированной структуры промпта, уточнением структурных компонентов цифровой культуры педагога исходя из его профессионально-педагогического взаимодействия с нейросетями, а также в разработке программ повышения квалификации, направленных на формирование цифровой культуры педагога.

Литература:

1. Бежина, В.В. Партиципативно-цифровая культура будущего педагога: возможности образовательной платформы Edmodo / В.В. Бежина, Н.В. Уварина // *Primo Aspectu*. – 2021. – № 1(45). – С. 80-85
2. Ефимова, Л.Г. Нейросети в образовании: работа с текстом: инструктивно-методические материалы по развитию цифровой среды / Л.Г. Ефимова, А.П. Лобанова, Л.Н. Трубочанинова. – Екатеринбург: ИРО, 2024. – 45 с.
3. Иванченко, Д.А. Нейросетевые технологии в образовании: возможности и применение: метод. пособие / Д.А. Иванченко. – Москва: Директ-Медиа, 2025. – 88 с.
4. Костенко, И.В. Применение нейросетей в педагогической практике / И.В. Костенко // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2025. – № 87-2. – С. 255-257
5. Котлярова, И.О. Технологии искусственного интеллекта в образовании / И.О. Котлярова // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. – 2022. – Т. 14. – № 3. – С. 69-82
6. Перечень поручений Президента РФ по итогам заседания Государственного Совета // Президент России. – 2026. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/79143> (дата обращения: 14.02.2026)
7. Прокофьева, О.В. Возможности использования искусственного интеллекта в педагогической коммуникации / О.В. Прокофьева // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2025. – № 87-4. – С. 303-306
8. Прокофьева, О.В. Использование нейросетей в методической работе преподавателя / О.В. Прокофьева // *Дневники науки*. – 2024. – № 6. – URL: <https://dnevniknauki.ru/images/publications/2024/6/pedagogics/Prokofieva.pdf> (дата обращения: 14.02.2026)
9. Промты для ИИ: как писать запросы для нейросетей и получать лучший результат // Сообщество ИТ-специалистов. – 2026. – URL: <https://habr.com/ru/companies/bothub/articles/994160/> (дата обращения: 12.02.2026)
10. Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта / М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева, Е.М. Филатов // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2026. – № 1. – С. 87-96
11. Сысоев, П.В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей / П.В. Сысоев // *Перспективы науки и образования*. – 2024. – № 6(72). – С. 672-690
12. Терехова, Е.С. Анализ востребованности использования нейросетей для решения учебных задач / Е.С. Терехова, Н.Н. Пучкова, Л.В. Новикова // *Концепт*. – 2024. – № 8. – С. 1-17

Педагогика

УДК 37.01

аспирант Ши Кэфу

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный институт культуры» (г. Казань)

ПОНЯТИЕ НАВЫКА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Аннотация. Знания, умения, навыки – входят в совокупность основных понятий педагогики. Цель исследования – дать определение понятию «навык» с учетом развития педагогического знания и значимости для изучения процесса профессионального художественного образования. Теоретическую основу исследования составил комплексный подход, необходимый для решения научных и практических задач при изучении многоаспектного предмета. Навык – это компонент целенаправленного действия, доведенный до автоматизма в результате сознательного выполнения упражнений. Сущность навыка выражает постоянно совершенствующееся автоматизированное умение и формирование компетенции, обеспечивающих эффективное выполнение определенной деятельности. В качестве признаков навыков выделены: автоматизм компонентов действия, упражнения, отсутствие поэлементной сознательной регуляции и контроля, способы и творческий результат деятельности, теоретические знания и профессиональные умения, компонент компетенции. Владение навыками способствует освоению социального опыта. Содержание навыка составляют: знания, умения, опыт деятельности, осознанная рефлексия, личностные характеристики. Формирование навыков включает информационный, деятельностный, автоматический, пробный этапы. Основные методы формирования навыков: показ, инструктаж, алгоритмические и эвристические предписания, упражнения, «проговаривание» задания и способов его исполнения, обратная связь.

Ключевые слова: автоматизированное умение, навык, владение навыками, целенаправленное действие, упражнения, опыт деятельности, осознанная рефлексия, профессиональный навык.

Annotation. Knowledge, abilities, and skills are among the fundamental concepts of pedagogy. The purpose of this study is to define the concept of «skill» taking into account the development of pedagogical knowledge and its significance for studying the process of professional art education. The theoretical basis of the study is an integrated approach necessary for solving scientific and practical problems in the study of a multifaceted subject. Skill is a component of a goal-oriented action, brought to automatism because of consciously performing exercises. The essence of a skill expresses a constantly improving automated ability and the

formation of competence, ensuring the effective performance of a certain activity. The following are identified as characteristics of skills: automaticity of action components, exercises, the absence of element-by-element conscious regulation and control, methods and creative results of activity, theoretical knowledge and professional skills, and a component of competence. Possession of skills contributes to the acquisition of social experience. The content of a skill consists of knowledge, abilities, experience of activity, conscious reflection, personal characteristics. The formation of skills includes informational, activity-based, automatic, and trial stages. The main methods of skill development are demonstration, instruction, algorithmic and heuristic instructions, exercises, «talking through» the task and methods for its implementation, and feedback.

Key words: automated ability, skill, mastery of skills, purposeful action, exercises, activity experience, conscious reflection, professional skill.

Введение. Знания, умения, навыки – входят в совокупность основных понятий педагогики. В толковом словаре русского языка навык рассматривается, как навыкать, приучаться опытом, набивать руку, «не навыкши и лаптя не сплетет» [4]. Не смотря на широкие применения понятия «навык», оно трактуется по-разному, имея различные смысловые значения в науке, нормативных правовых документах, быту. Понятие навыка требует осмысления трактовки с учетом достижений педагогического знания. Цель исследования – дать определение понятию «навык» с учетом развития педагогического знания и значимости для изучения процесса профессионального художественного образования. Теоретическую основу исследования составил комплексный подход, необходимый для решения научных и практических задач при изучении многоаспектного предмета.

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что авторы предлагают следующие определения навыков.

Во-первых, навыки определяются как «автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения» [13, С. 612]. Современные авторы, разделяя эту точку зрения, делают акцент на скорость, точность, экономичность, машинность, стереотипность, автоматизацию действий [14]. Ценность данного определения состоит в выделении автоматизированных компонентов сознательного действия человека.

Во-вторых, навыки рассматриваются как освоенные «...способы деятельности, проявляющиеся в деятельности и в форме деятельности субъекта только и существующие» [8, С. 40]. Поэтому задача педагогики состоит не в том, чтобы дать обучающемуся готовые знания, умения, навыки, а в том, чтобы воспитать культуру их формирования, изменения, трансформации, преобразования [21, С. 21]. Накопление обучающимися знаний, умений, навыков обуславливает переход в новое качество личности [1, С. 58]. Ценность этого определения состоит в устойчивой взаимосвязи с деятельностью, знаниями, социальным опытом, совокупность которых сегодня рассматривается как компетенция [6].

В-третьих, навыки определяются как действия, включающие операции, автоматизированные в процессе планомерно организованного повторного выполнения [12]. Ценность данного определения состоит в установлении взаимосвязи навыков с образовательной деятельностью (упражнениями, повторением).

В-четвертых, навыки определяются как творческий результат деятельности и автоматизированные компоненты действия [9, С. 149]. Ценность данного определения навыков состоит в установлении диалектической взаимосвязи с умениями. С одной стороны, умения рассматриваются как основа навыков. С другой стороны, совокупность навыков, обеспечивающих эффективность выполнения действия, именуется умением. В этом смысле умение представляет собой уже качество личности и надстраивается над навыком [3].

Неоднозначная трактовка навыка усугубляется и тем, что планируемые результаты освоения образовательной программы включают знания, умения, навыки, опыт деятельности, компетенции [20, С. 2]. Но определений этих понятий в действующем федеральном законе об образовании нет. В действующем Трудовом кодексе понятие «профессиональные навыки» включено в понятие «квалификация работника», но определение понятия также не дано [17]. В подзаконных нормативно-правовых актах отмечается, что компетенции понимаются как динамическая комбинация знаний, умений и способность применять их для успешной профессиональной деятельности [11]. Как видим навыки не включены в формулировку.

В методических материалах института труда разъясняется, что профессиональные навыки - это готовность применять на практике в повседневной профессиональной деятельности теоретические знания и профессиональные умения [19]. Квалификация выпускника - это уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности. Профессиональный навык - доведенный до автоматизма способ прием осуществления трудовых действий, сформированный в рамках образования и обеспечивающий качественное выполнение профессиональных задач [5, С. 5].

Таким образом, навык, то включается в формулировки (квалификация выпускника), то не входит в формулировки (компетенция), то формулируется как самостоятельный феномен (профессиональный навык).

В контексте образовательного процесса место навыка определено: наряду со знаниями и умениями он обеспечивает формирование квалификации выпускника/работника и профессиональных навыков. В контексте профессиональной деятельности место навыка не определено: не включен в формулировки компетенции, а наряду с компетенциями предлагается понятие «профессиональный навык».

В настоящее время в педагогике профессионального образования большое распространение получили мягкие (soft skills) и жесткие (hard skills) навыки, выражающие личностные качества и конкретные профессиональные действия и способы деятельности [2; 10; 16]. Однако, рассматривая сущность и содержание мягких и жестких навыков, авторы не дают определение самому понятию «навыки» и не устанавливают его взаимосвязь с умениями и компетенциями.

Авторы коллективной монографии, анализируя зарубежные публикации по проблеме взаимосвязи навыков и компетенций, отмечают, что в основе компетенции «лежит широкий набор навыков в сочетании со знаниями и деятельностными установками... При этом механическое сложение отдельных навыков не обязательно ведет к возникновению... <компетенции>. <Компетенция> возникает и проявляется только в действии» [18, С. 42]. В коллективной монографии, опираясь на зарубежные исследования, авторы предлагают рассматривать навык, как основной компонент компетенции, подразумевающий выполнение конкретного действия с определенной точностью и скоростью [18, С. 44]. В тоже время вместо понятий «навыки XXI века», «мягкие навыки», «софт скиллс» (soft skills), «универсальные учебные действия», по их мнению, рационально использовать понятие «универсальные компетентности» [18, С. 10].

Другая группа российских исследователей, обобщая практику употребления понятий «ключевые навыки», «ключевые компетенции», «универсальные компетенции» рекомендовала использовать их как синонимы [15, С. 34-35].

По нашему мнению, навык – это компонент целенаправленного действия, доведенный до автоматизма в результате сознательного выполнения упражнений. Сущность навыка выражает постоянно совершенствующееся автоматизированное умение и формирование компетенции, обеспечивающих эффективное выполнение определенной деятельности.

Содержание навыка составляют: знания, обеспечивающие понимание действий; умения, сформированные через

многократное сознательное повторение и тренировки; опыт деятельности, способствующий накоплению практики, адаптации к деятельности, доведению умения до автоматизма; осознанная рефлексия, подразумевающая снижение ошибок, анализ неудач и постоянное совершенствование навыка; личностные характеристики, влияющие на мотивацию формирования навыка и качество его выполнения.

Формирование навыка включает несколько этапов:

- информационный, который предусматривает усвоение необходимых знаний, понимание действий, осознание необходимости формирования навыка. На этом этапе используют такие методы, как показ, инструктаж, алгоритмические и эвристические предписания и т.п.;

- деятельностный, который включает многократное повторение и тренировку для формирования умения, преобразования его в навык. Основные методы этого этапа – упражнения, «проговаривание» задания и способов его исполнения, самоинструктаж;

- автоматический, который объединяет накопление практики, адаптацию к деятельности, освоение методов осознанной рефлексии для снижения ошибок, анализа неудач и постоянного совершенствования навыка. На этом этапе используют такие методы, как словесный анализ ошибок, их причин и способов исправления; устное обоснование избранных способов действия; обратная связь, позволяющая корректировать действия;

- пробный, который направлен на выполнение навыка без особых усилий, поэлементной сознательной регуляции и контроля, обеспечивает эффективное выполнение конкретного действия, а также осознание необходимости совершенствования навыка.

В литературе выделяют разные виды навыков. Например, на основании автоматизированных операций действия выделяют сенсорные, двигательные, интеллектуальные, логические навыки [12].

На основании нейрофизиологической основы и выполняемых функций выделяют навыки: 1) перцептивные, связанные с восприятием информации через органы чувств, опирающиеся на работу сенсорных систем и процессы обработки информации в коре головного мозга и выражающие свойства хорошо известных предметов; 2) интеллектуальные, основанные на сложных нейронных сетях и взаимодействии различных областей мозга, включающие мышление, память, внимание и другие когнитивные функции, и объединяющие автоматизированные приемы решения встречавшихся ранее умственных задач; 3) двигательные, связанные с работой двигательной коры, мозжечка и других структур нервной системы, контролирующей координацию и мышечную активность, отвечающие за выполнение целенаправленных движений, включающие активное взаимодействие с окружающей средой с помощью движений [7].

На основании видов деятельности и их конкретизации (по различным основаниям) выделяют трудовые, профессиональные, производственные, учебные, социальные, организационные, коммуникативные, теоретические, практические, информационные, цифровые, интеллектуальные, когнитивные, ориентировочные, сенсорно-двигательные, перцептивные и другие навыки [3, С. 68-80].

В настоящее время в педагогике профессионального образования стало популярным выделение мягких (soft skills) и жестких (hard skills) навыков, различающихся природой и сферой профессиональной деятельности [2; 10].

Классификации навыков неоднократно представлены в научной литературе [3; 16]. Мы, исходя из идеи о взаимосвязи навыков с деятельностью [8, С. 40; 9, С. 149], предлагаем выделить навыки на основании предмета деятельности. Если основные виды деятельности включают игру, учение, труд, общение, то наибольший интерес для достижения цели исследования составляет труд. Классификация навыков в сфере труда позволяет выделить навыки на основании конкретной сферы применения. Для нас наиболее значима творческая деятельность, а именно художественное творчество, представленное живописью. Живопись – это не просто механическое нанесение красок на холст. Это диалог с миром, попытка передать ощущение или выразить идею. Навыки художника-живописца охватывают визуальное восприятие, целесообразное применение красок, цветоведение, композицию, перспективу, техническое мастерство, работу с кистью, межкультурное взаимодействие, коммуникацию, разработку и реализацию проектов.

Выводы. Понятие «навык» применяется в теории, практике, нормативно-правовых документах. Навыки наряду со знаниями и умениями включены в содержание образования. Вместе с тем, определение понятия «навык» составляет предмет научной дискуссии, что связано с его эволюцией. В научной литературе имеют место разные мнения о соотношении навыков и умений, навыков и компетенции. В качестве признаков навыков выделяют: автоматизм компонентов действия; повторение, упражнения; отсутствие поэлементной сознательной регуляции и контроля; способы и творческий результат деятельности; теоретические знания и профессиональные умения; компонент компетенции.

Навыки, как компоненты целенаправленного действия, доведенные до автоматизма, выражают постоянно совершенствующиеся умения и формирование компетенций, обеспечивающих эффективное выполнение определенной деятельности. Владение навыками способствует освоению социального опыта как совокупности средств и способов деятельности, созданных в процессе общественной практики для воспроизводства и развития культуры и способных стать достоянием личности [8, С. 41].

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Балдина, З.А. Основные научные подходы к определению понятия «гибкие навыки»: теоретический аспект / З.А. Балдина // *Modern Humanities Success*. – 2024. – № 12. – С. 139-144
3. Волошина, И.А. Понятие навыка в составе образовательной и профессионально-трудовой терминологии / И.А. Волошина, П.Н. Новиков // *Социально-трудовые исследования*. – 2020. – № 40(3). – С. 68-80
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 2 т. / В.И. Даль. – Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – Т. 2. – 1118 с.
5. Зайцева, О.М. Рекомендации по применению профессиональных стандартов при разработке образовательных программ / О.М. Зайцева, П.Н. Новиков, Ю.Э. Волошиновская. – Москва: Перо, 2023. – 39 с.
6. Ибрагимов, Г.И. Оценивание компетенций: проблемы и решения / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // *Высшее образование в России*. – 2016. – № 1. – С. 43-52
7. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского; сост. Л.А. Карпенко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 505 с.
8. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.
9. Немов, Р.С. Психология: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
10. Оренбурова, Л.В. Структурно-содержательная характеристика понятия «гибкие навыки» / Л.В. Оренбурова // *Глобальный научный потенциал*. – 2024. – № 1(154). – С. 28-34
11. Письмо Минобрнауки России от 22 апреля 2015 г. № ВК-1032/06 «О направлении методических рекомендаций»

разъяснений по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов». – URL: <https://narfu.ru/upload/medialibrary/723/metodicheskie-rekomendatsii-po-razrabotke-dpp-na-osnove-professionalnykh-standartov.pdf> (дата обращения: 22.02.2026)

12. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. А.П. Горкин. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 669 с.

13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.

14. Селиверстова, Н.А. Знание, умения и навыки как элементы образовательного опыта молодежи / Н.А. Селиверстова // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2015. – № 4. – 3 с.

15. Современный учебник. Формирование ключевых навыков человека XXI века: метод. пособие для авторов учебников, экспертов, учителей / под ред. И.М. Осмоловской, В.В. Серикова. – Москва: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 180 с.

16. Сытник, А.А. Формирование навыков и компетенций / А.А. Сытник // Вестник Национального Института Бизнеса. – 2025. – № 2(58). – С. 144-150

17. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 28.12.2025). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 06.01.2026)

18. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина [и др.]. – Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

19. ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда России. Пользователю профстандартов. Типовые вопросы и ответы о применении профстандартов. – URL: <https://vniitruda.ru/standards/user/questions> (дата обращения: 22.02.2026)

20. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 29.12.2025). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.02.2026)

21. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово: Алеф. Гуманитарный центр, 1993. – 416 с.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Шустова Ксения Владимовна

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

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКА ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты формирования креативной культуры учреждения, представлены проблемы и пути решения, которые могут возникнуть при формировании креативной культуры. Исследование направлено на изучение следующих аспектов: развитие педагога как творческая личность, формирование инновационной культуры педагогов, оценка результатов инновационной деятельности, формирование позитивного отношения педагогов к инновациям. Формирование креативной культуры образовательного учреждения является одним из важных направлений современного развития педагогической среды. В условиях, которые сейчас создает общество, когда все динамично изменяется в образовательной системе. Так же, стоит отметить, что стремительно внедряются новые технологии в образовательный процесс, что свидетельствует о способности педагога к инновационной деятельности. Именно инновационные инструменты являются ключевым фактором успешного функционирования школы, колледжей и университетов. Креативная культура учреждения формируется через организацию среды, которая в свою очередь стимулирует творческое мышление, поддерживает инициативу педагогов, создает возможности обмена опытом и внедрение новых образовательных практик. Все это не ограничивается отдельными проектами или инициативами, а становится частью общей философии образовательного процесса, определяющей стратегию развития учреждений, методы взаимодействия и подходы к обучению.

Ключевые слова: креативная культура, инновационная деятельности, творческое мышление, образовательный процесс, цифровизация, система мотивации, педагог.

Annotation. The article discusses the methodological aspects of the formation of an institution's creative culture, presents the problems and solutions that may arise during the formation of a creative culture. The study focuses on the following aspects: the development of a teacher as a creative individual, the formation of an innovative culture among teachers, the assessment of the results of innovative activities, and the formation of a positive attitude among teachers towards innovation. The formation of a creative culture in an educational institution is an important aspect of the modern development of the educational environment. In the current social environment, where the educational system is constantly evolving and new technologies are rapidly being integrated into the educational process, the ability of educators to innovate has become a key factor in the successful functioning of schools, colleges, and universities. The creative culture of an institution is shaped through the organization of its environment, which in turn stimulates.

Key words: creative culture, innovative activities, creative thinking, educational process, digitalization, motivation system, and teacher.

Введение. Ключевыми особенностями формирования креативной культуры будет являться создание условий, способствующих развитию инновационной активности педагогов. Это включает в себя организацию пространства для экспериментальной деятельности, предоставление возможностей для профессионального роста, поддержку новых идей и стимулирование обмена опытом между опытными и начинающими педагогами.

Изложение основного материала статьи. Педагогические инновации могут проявляться в разных формах, например внедрение новых методик обучения, использование цифровых технологий, разработка междисциплинарных проектов, организация исследовательской деятельности учащихся. Инновационная льном Инновационная активность преподавателей

напрямую связана с готовностью образовательного учреждения поддерживать все необычные идеи и эксперименты, создавать атмосферу доверия, в которой сотрудники не будут бояться пробовать новые подходы и реализовывать новые нестандартные методы [1].

Также эффективным механизмом формирования креативной культуры будет организация внутренних профессиональных сообществ. Педагогические объединения, клубы и мастерские позволяют сотрудникам обмениваться информацией и знаниями, обсуждать результаты своей деятельности и деятельности учеников, разрабатывать совместные инновационные проекты. Такие структуры способствуют формированию профессионального взаимодействия, развитию навыков критического анализа и стимулирует творческое мышление. Педагоги, работающие в среде, где ценятся новые идеи и совместная работа, более активно участвуют в различной деятельности, что повышает общую эффективность образования [4].

Важным элементом креативной культуры является стимулирование инициативности педагогов. Это может проявляться через систему неких поощрений, профессиональных конкурсов, грантовых программ, возможности участия в конференциях и на научных семинарах, направленных на обмен знаниями. Педагог, получающий поддержку за свои инновационные идеи, чувствует свою важность и значимость, он мотивирован к дальнейшему развитию. Кроме того, поддержка инициатив позволяет школам и другим учебным заведениям выявлять и развивать таланты среди педагогического состава, повышать культуру постоянного профессионального совершенствования и готовности к изменениям [2].

Формирование креативной культуры также связано с развитием среды, ориентированного на экспериментирование. Образовательные учреждения должны создавать условия, в которых педагоги могут безопасно реализовывать новые подходы, тестировать методики и оценивать результаты своей деятельности. Такой подход способствует развитию аналитических навыков, нестандартного мышления и способность адаптироваться к разным условиям. Включение экспериментальной деятельности в повседневную практику преподавателей поможет формировать у них привычку мыслить обширно и готовность применять инновационные методы в образовательный процесс.

Цифровизация образовательного процесса открывает новые возможности для поддержки активности педагогов. Использование разных образовательных платформ, интерактивных ресурсов, виртуальных лабораторий и цифровых инструментов позволяет создавать новые форматы обучения, а также вызывает повышение творческого мышления у учеников и педагогов. Позволяет интегрировать знания из различных областей. Цифровые технологии позволяют педагогам реализовывать междисциплинарные проекты, создавать интерактивные материалы и активно внедрять инновационные подходы в учебный процесс. Развитие цифровой компетентности становится необходимым условием формирования креативной культуры и поддержания инновационной активности преподавателей [3; 5].

Не менее значимым фактором будет являться развитие навыков командной работы сотрудничества. Креативная культура образовательного учреждения формируется в атмосфере открытого взаимодействия, где ценятся такие навыки как обмен идеями, совместное решение проблем и сотрудничество между сотрудниками. Работа в команде позволяет педагогам объединять свои усилия, знания и опыт, находить оптимальные решения и создавать инновационные образовательные практики. Развитие коммуникативных навыков и навыков коллективного мышления становится важным условием формирования креативной среды и поддержания инновационной активности педагогов. Поддержка инновационной активности педагогов также должна быть связана с системой методического сопровождения, а именно:

- образовательные учреждения должны предоставлять возможность педагогам участвовать в методических объединениях;

- проходить профессиональные тренинги;
- получать консультации и рекомендации по внедрению инноваций.

Методическая поддержка позволяет педагогам не только развивать собственные компетенции, но и обмениваться информацией и опытом с коллегами, получать обратную связь и корректировать свои подходы на основе анализа результатов. Такой подход способствует формированию устойчивой креативной культуры и повышает качество образовательного процесса в целом.

Особое внимание уделяется созданию системы мотивации и поддержке педагогов. Креативная культура невозможна без признания заслуг и достижений сотрудников. Мотивационные механизмы могут включать материальное стимулирование, предоставление возможности профессионального роста, участие в конференциях и конкурсах, публикация научных и методических статей. Педагоги, получавшие поддержку и признание, активнее вовлекаются в инновационную деятельность, что хорошо влияет на общую креативность образовательного учреждения [6].

Поддержка инновационной активности педагогов связана также с развитием внутреннего потенциала образовательного учреждения. Создание условий для профессионального роста, предоставление возможности участвовать в исследовательских проектах и разработке образовательных программ способствует формированию устойчивой креативной культуры. Педагоги, работающие в среде, где ценятся новые идеи и инициативы, проявляют большую активность, разрабатывают инновационные подходы к обучению и стимулируют учеников к творческому мышлению. Особое значение имеет интеграция междисциплинарных подходов в образовательный процесс. Педагоги, использующие знания из различных областей, способны создавать инновационные образовательные практики, формировать у учащихся навыки критического мышления и стимулировать креативность. Междисциплинарный подход позволяет сочетать различные методы обучения, использовать разнообразные ресурсы и создавать образовательные программы, адаптированные к современным требованиям [4; 7].

Формирование креативной культуры образовательного учреждения включает также развитие у педагогов навыков самоорганизации и самостоятельного принятия решений. Педагог, обладающий компетенциями креативного мышления, способен планировать свою деятельность, внедрять инновационные подходы и адаптироваться к изменениям образовательной среды. Развитие этих навыков способствует формированию инновационной атмосферы и повышает эффективность образовательного процесса.

Эффективное использование ресурсов учреждения является еще одним важным аспектом креативной культуры. Организация пространства для экспериментов, лабораторий, мультимедийных кабинетов и зон для совместной работы позволяет педагогам реализовывать инновационные идеи, создавать интерактивные образовательные материалы и внедрять новые методики обучения. Поддержка со стороны руководства и наличие материально-технической базы являются ключевыми условиями успешного развития креативной культуры.

Поддержка инновационной активности педагогов также связана с развитием профессионального сотрудничества с внешними организациями. Партнерство с университетами, исследовательскими центрами, культурными и технологическими учреждениями открывает дополнительные возможности для обмена опытом, внедрения инноваций и расширения профессионального кругозора. Взаимодействие с внешними партнерами стимулирует педагогов к внедрению новых методов обучения, участию в совместных проектах и активной научно-методической деятельности [8; 10].

Выводы. Креативная культура образовательного учреждения формируется через создание атмосферы доверия,

поддержки и профессионального роста. Педагог, ощущающий ценность своих идей и инициатив, проявляет активность, внедряет инновационные методы обучения и стимулирует учеников к развитию творческих навыков. Поддержка инновационной активности педагогов становится ключевым элементом успешного функционирования образовательного процесса, обеспечивая подготовку учащихся к современным требованиям общества и рынка труда [9].

Системное развитие креативной культуры требует комплексного подхода, включающего организационные, методические, технологические и мотивационные аспекты. Интеграция этих компонентов обеспечивает создание устойчивой образовательной среды, способствующей развитию творческого мышления, инновационной активности и профессионального роста педагогов. Креативная культура становится фундаментом для формирования инновационного образовательного учреждения, способного эффективно адаптироваться к изменениям и реализовывать современные подходы к обучению.

Литература:

1. Гусейнова, Г.М. Проблемы и перспективы повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры студентов / Г.М. Гусейнова, Д.С. Коровянская // Социально-экономические процессы современного общества: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., Чебоксары, 08 октября 2024 г. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 55-60. – EDN: RJQOIH
2. Жолдошева, А.Ш. Вызовы времени и современные технологии в образовании / А.Ш. Жолдошева, Б.М. Кошбакова // Тенденции устойчивого развития образования в условиях глобализации: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Бишкек – Новосибирск, 01 ноября 2023 г. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2023. – С. 132-140. – EDN: KYLIVZ
3. Костарева, Т.А. Роль финансовой грамотности и финансовой культуры в современных экономических условиях / Т.А. Костарева // Вопросы развития мировых научных процессов: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф., Кемерово, 14 июня 2019 г. – Кемерово: Западно-Сибирский научный центр, 2019. – Т. 1. – С. 78-80. – EDN: JWQULI
4. Матюшкина, М.Д. Повышение цифровой грамотности и компетентности: возможные траектории саморазвития педагога / М.Д. Матюшкина // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2021. – № 1(51). – С. 39-46. – EDN: FBANOY
5. Махинин, А.Н. Цифровая грамотность как компонент профессиональной компетентности педагогов: некоторые обобщения / А.Н. Махинин, К.В. Шилкина // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении: сб. науч. ст. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2025. – С. 155-160. – EDN: NPTYRQ
6. Морозов, А.В. К вопросу о формировании креативности будущего педагога в условиях цифровизации образования / А.В. Морозов // Социальная педагогика в России. – 2022. – № 6. – С. 21-25. – EDN: ZLLDCI
7. Орлова, О.Ю. Управление сбережениями в цифровой среде: от финансовой культуры к культуре финансовой безопасности / О.Ю. Орлова // Банковские услуги. – 2025. – № 3. – С. 29-37. – DOI: 10.36992/2075-1915_2025_3_29. – EDN: WWKJXQ
8. Попова, М.Н. Цифровая компетентность педагога как элемент формирования финансовой грамотности школьников / М.Н. Попова // XXVI Царскосельские чтения: материалы Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 19-20 апреля 2022 г. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2022. – Т. II. – С. 60-63. – EDN: HWIJDТ
9. Романова, Е.С. Инновационная деятельность института в системе профориентационной работы / Е.С. Романова // Системная психология и социология. – 2011. – № 4. – С. 5-15. – EDN: PABYMH
10. Суслова, Н.В. Проявления креативности у педагогов дошкольного образовательного учреждения / Н.В. Суслова // Вестник научных конференций. – 2016. – № 5-3(9). – С. 99-101. – EDN: WCZCUD

Психология

УДК 159.9

аспирант кафедры гуманитарных дисциплин Аржанов Валерий Сергеевич

Образовательное частное учреждение высшего образования «Московский инновационный университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, доцент,

докторант лаборатории психологии и психофизиологии творчества Козьяков Роман Валерьевич

Образовательное частное учреждение высшего образования «Московский инновационный университет» (г. Москва);

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской академии наук (г. Москва)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИМПЛИЦИТНОМ НАУЧЕНИИ В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. ИмPLICITное научение представляет собой один из фундаментальных видов научения, характеризующийся неосознанным и непреднамеренным усвоением информации. В рамках когнитивной психологии данный феномен рассматривается как особый процесс приобретения знаний, отличающийся от эксплицитного научения по механизмам осознания, вербализации и контроля усваиваемого материала. Целью настоящей обзорно-теоретической статьи является систематизация современных представлений об имPLICITном научении, изложенных в научной литературе. В статье рассматриваются основные определения научения и имPLICITного научения, теоретические подходы к соотношению имPLICITного и эксплицитного знания, а также экспериментальные парадигмы, применяемые для изучения данного феномена. Отдельное внимание уделяется когнитивным функциям, задействованным в процессе имPLICITного научения, включая внимание и рабочую память, а также данным нейрпсихологических и нейровизуализационных исследований. В заключительной части статьи кратко описывается связь имPLICITного научения с психическими расстройствами в рамках клинической психологии. Представленный обзор носит компилятивный характер и основан исключительно на анализе ранее опубликованных исследований.

Ключевые слова: имPLICITное научение, эксплицитное научение, когнитивная психология, внимание, рабочая память.

Annotation. Implicit learning is considered one of the fundamental forms of learning and is characterized by the unconscious and unintentional acquisition of information. Within cognitive psychology, this phenomenon is examined as a specific process of knowledge acquisition that differs from explicit learning in terms of awareness, verbalization, and control over the acquired material. The aim of this review-theoretical article is to systematize contemporary views on implicit learning presented in the scientific literature. The article discusses basic definitions of learning and implicit learning, theoretical approaches to the relationship between implicit and explicit knowledge, as well as experimental paradigms used to investigate this phenomenon. Particular attention is paid to cognitive functions involved in implicit learning, including attention and working memory, as well as to findings from neuropsychological and neuroimaging studies. The final section briefly outlines the relationship between implicit learning and mental

disorders within the framework of clinical psychology. The present review is compilative in nature and is based exclusively on the analysis of previously published studies.

Key words: implicit learning, explicit learning, cognitive psychology, attention, working memory.

Введение. Проблематика научения занимает центральное место в современной психологии, поскольку процессы усвоения информации, формирования навыков и приобретения опыта лежат в основе адаптации человека к окружающей среде. Научение рассматривается как относительно устойчивое изменение поведения, возникающее в результате индивидуального опыта взаимодействия со средой (Hiebert, Carpenter, 1992). В рамках когнитивной психологии особый интерес представляет различие между осознаваемыми и неосознаваемыми формами усвоения знаний. Одним из таких видов является имплицитное научение, при котором приобретение знаний происходит без осознанного намерения обучаться и без возможности последующей вербализации усвоенного материала (Reber, 1967). Несмотря на отсутствие осознания, результаты имплицитного научения могут проявляться в изменении поведения и повышении эффективности выполнения задач. Целью данной статьи является обзор и систематизация современных представлений об имплицитном научении, включая основные теоретические подходы, экспериментальные методы его изучения и данные о когнитивных процессах, задействованных в данном виде научения.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологические основы организации исследования составили работы следующих авторов: В.М. Аллахвердова, К.М. Андрюнина [1]; В.М. Аллахвердова [2]; А.К. Антонова, Р.В. Козьякова [3]; В.С. Аржанова, А.А. Афонченко [4]; В.С. Аржанова, А.К.К. Кулисовой [5]; А.А. Вагапова, С.А. Кушкина, Р.В. Козьякова [6]; Е.А. Валуевой, Д.В. Ушакова [7]; Е.А. Валуевой, Н.М. Лаптевой, Н.А. Пospelова, Д.В. Ушакова [8]; В.А. Гершкович, М.Е. Замковой, Н.В. Морошкиной, А.В. Гулькина, В.М. Аллахвердова, А.Д. Короткова, М.В. Киреева, Т.В. Черниговской [9]; Ю.П. Зинченко [10]; Ю.П. Зинченко, В.В. Гриншуна, А.И. Савенкова, Н.Д. Подуфалова [11]; Р.В. Козьякова [12; 13]; И.А. Кречетова, Р.В. Козьякова [14; 15]; К. Ксенюк, Р.В. Козьякова [16]; Е.К. Ксенюк, А.А. Крылова, Р.И. Намазова, Р.В. Козьякова [17]; С.А. Кушкин [18]; С.А. Кушкина, Р.В. Козьякова [19]; М.С. Лунькина, Р.В. Козьякова [20]; В.А. Мазилова, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушакова, В.Д. Шадрикова [21]; А.И. Минина, Р.В. Козьякова [22; 23]; Н.В. Морошкиной [24]; Ф.А. Самодорова, Р.В. Козьякова [25]; И.А. Сиротина, Р.В. Козьякова [26; 27]; Д.В. Ушакова [28; 29].

Научение как психологический процесс. Научение определяется как относительно постоянное изменение поведения, являющееся результатом накопления индивидуального опыта в процессе взаимодействия организма со средой. Данный процесс сопровождается человеком на протяжении всей жизни и обеспечивает приобретение знаний, умений и навыков (Немов, 2019). При этом в психологической литературе проводится различие между процессами научения (learning), обучения (teaching) и образования (education). Процессы обучения и образования, как правило, организуются целенаправленно, тогда как научение может происходить спонтанно и неосознанно (Hiebert, Carpenter, 1992).

Современные классификации выделяют множество видов научения, характерных для человека, включая имплицитное и эксплицитное научение, оперантное научение, научение методом проб и ошибок, контекстно-специфическое и подпороговое научение (Немов, 2019). Каждый из этих видов изучается в рамках собственных теоретических моделей и экспериментальных парадигм.

Понятие имплицитного научения. Имплицитное научение представляет собой процесс неосознанного и непреднамеренного усвоения информации. Сам термин был введен А. Ребером в 1967 году в ходе исследований научения искусственной грамматике (Reber, 1967). Важнейшей характеристикой имплицитного научения является неспособность субъекта вербализовать содержание полученных знаний, несмотря на возможность использования этих знаний при решении последующих задач (Frensch, R nger, 2003; Морошкина и др., 2014).

Имплицитное научение может происходить посредством извлечения информации из контекста, без прямого предъявления правил или закономерностей (Shtyrov et al., 2021). Примерами имплицитного научения в повседневной жизни являются освоение моторных навыков, таких как езда на велосипеде или плавание, а также усвоение родного языка в раннем детстве.

Эксплицитное научение, напротив, характеризуется осознанным усвоением информации, доступностью знаний для произвольного воспроизведения и возможностью объективной оценки результатов обучения. Считается, что имплицитное и эксплицитное научение опираются на различные когнитивные механизмы.

Теоретические подходы к имплицитному научению. Одним из центральных теоретических вопросов в исследованиях имплицитного научения является проблема соотношения научения и осознания усваиваемой информации. В ряде теоретических моделей предполагается, что процесс научения невозможен без осознания, в то время как другие подходы допускают существование подлинно имплицитного научения (Frensch, R nger, 2003).

Согласно классификации, предложенной Frensch и R nger, существует несколько вариантов описания взаимосвязи между научением и осознанием результата. Часть моделей полностью отрицает возможность имплицитного научения, тогда как другие допускают его существование на различных этапах усвоения информации. В современных когнитивных исследованиях имплицитное научение признается самостоятельным феноменом, и дискуссии сосредоточены преимущественно на механизмах его реализации, а не на факте существования (Морошкина, Гершкович, 2014).

Экспериментальные парадигмы изучения имплицитного научения. Для изучения имплицитного научения были разработаны специальные экспериментальные парадигмы, направленные на выявление чувствительности испытуемых к скрытым закономерностям стимульного материала (Иванчей, Морошкина, 2022).

Среди наиболее распространенных подходов выделяются следующие: научение искусственной грамматике (Reber, 1967; Иванчей, 2014); управление динамическими системами (Berry, Broadbent, 1984; Дернер, 1996); усвоение последовательностей в простых сенсомоторных задачах (Nissen, Bullemer, 1987; Аллахвердов и др., 2006; Chrobak et al., 2015); усвоение контекстных подсказок в задачах зрительного поиска (Chun, Jiang, 1998; Brinegar et al., 2010); усвоение неявных ковариаций и перцептивных категорий (Lewicki et al., 1992; Ashby et al., 2003).

Особый интерес представляет парадигма усвоения последовательностей в простых сенсомоторных задачах, в которой снижение времени реакции рассматривается как индикатор имплицитного научения при отсутствии осознания закономерности (Nissen, Bullemer, 1987).

Когнитивные функции, задействованные в имплицитном научении. Исследования показывают, что в процессе имплицитного научения задействованы внимание и рабочая память, однако степень их участия остается предметом дискуссий. Было установлено, что области мозга, отвечающие за внимание и рабочую память, активируются в меньшей степени при имплицитном научении по сравнению с эксплицитным (Cleeremans, Axel, 1996).

Для изучения роли внимания часто используется парадигма двойной задачи (dual task), при которой выполнение дополнительной задачи приводит к ухудшению результатов имплицитного научения (Stadler, 1995; Freidle et al., 2021). При этом остается неясным, влияет ли дополнительная нагрузка на сам процесс научения или лишь на проявление его результатов.

Рабочая память также рассматривается как фактор, влияющий на эффективность имплицитного научения, поскольку она обеспечивает обработку информации в процессе выполнения задачи (Reber, Kotovsky, 1997). Современные нейровизуализационные исследования свидетельствуют о различиях в нейрональных механизмах имплицитного и эксплицитного научения (Shtyrov et al., 2021).

Имплицитное научение и психические расстройства. Имплицитное научение представляет интерес не только в исследованиях здоровой популяции, но и в клинической психологии. Изучение данного феномена позволяет выявлять особенности когнитивного функционирования при различных психических расстройствах. В частности, в исследованиях отмечается роль мозжечка в задачах на усвоение последовательностей, что имеет значение для понимания когнитивных изменений при аффективных расстройствах (Ferrucci et al., 2013; Schmahmann et al., 2007).

При биполярном аффективном расстройстве описаны структурные и функциональные изменения мозжечка, которые могут быть связаны с особенностями выполнения задач на имплицитное научение (Baldacara et al., 2011; Moorhead et al., 2007). В то же время данные о характере этих взаимосвязей остаются ограниченными и требуют дальнейшего изучения.

Выводы. Имплицитное научение является важным и относительно самостоятельным видом научения, характеризующимся неосознанным усвоением информации и невозможностью вербализации полученных знаний. Современные исследования демонстрируют разнообразие экспериментальных парадигм, позволяющих изучать данный феномен, а также указывают на участие внимания, рабочей памяти и специфических нейрональных механизмов в процессе имплицитного научения.

Несмотря на значительный объем накопленных данных, ряд аспектов имплицитного научения, включая роль осознания и вклад отдельных когнитивных функций, остаются дискуссионными. В клиническом контексте изучение имплицитного научения представляет перспективное направление для анализа когнитивных изменений при психических расстройствах. Представленный обзор отражает текущее состояние исследований в данной области и подчеркивает актуальность дальнейшего теоретического и эмпирического анализа.

Литература:

1. Аллахвердов, В.М. Атрибуция метакогнитивного сигнала о неосознаваемом решении задачи / В.М. Аллахвердов, К.М. Андриянин // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2025. – Т. 15. – № 1. – С. 66-80
2. Аллахвердов, В.М. Законы работы сознания: путь от теории к проверяемым следствиям / В.М. Аллахвердов // Вопросы психологии. – 2024. – Т. 70. – № 4. – С. 4-9
3. Антонов, А.К. Профессиональное креативное мышление как фактор развития личности / А.К. Антонов, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-1. – С. 437-439
4. Аржанов, В.С. Диагностика биполярного аффективного расстройства: машинное обучение и имплицитное научение / В.С. Аржанов, А.А. Афонченко // Психология XXI века – 2023: наука как свобода и творчество: сб. тезисов участников XXVII Междунар. науч. конф. молодых ученых. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 114-116
5. Аржанов, В.С. Влияние просмотра релевантных видеороликов на эффективность сенсомоторного научения (на примере игры в дартс) / В.С. Аржанов, А.К.Кулиева // Психология XXI века: методология психологической науки и практики: сб. тезисов участников Междунар. науч. конф. молодых ученых / под науч. ред. А.В. Шаболтас. – 2020. – С. 73-74
6. Вагапов, А.А. Влияние музыки на человеческий организм / А.А. Вагапов, С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сб. науч. ст. – Москва, 2025. – С. 437-443
7. Валуева, Е.А. Творческие способности и инкубация: эффект Пуанкаре / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 80-89
8. Валуева, Е.А. Феномен инкубации и активация семантической сети / Е.А. Валуева, Н.М. Лаптева, Н.А. Пospelов, Д.В. Ушаков // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20, № 4. – С. 40-51
9. Гершкович, В.А. Вызывает ли имплицитная конкуренция ответов эффекты последствия? / В.А. Гершкович, М.Е. Замковая, Н.В. Морoshкина [и др.] // Российский психологический журнал. – 2024. – Т. 21. – № 4. – С. 212-232
10. Зинченко, Ю.П. Значение научного вклада А.В. Брушлинского для развития субъектно-деятельностного подхода в психологической науке / Ю.П. Зинченко // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований: материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук. – Москва, 2023. – С. 157-159
11. Зинченко, Ю.П. Об актуальных направлениях и первоочередных тематиках психологических и психофизиологических исследований в области образования в условиях современного социума / Ю.П. Зинченко, В.В. Гриншкун, А.И. Савенков, Н.Д. Подуфалов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2025. – Т. 23. – № 3. – С. 9-41
12. Козьяков, Р.В. Глава 3. Здоровьесберегающие технологии профессиональной деятельности средствами организации продуктивной профессиональной креативной деятельности / Р.В. Козьяков // Гуманитарные науки и общество: актуальные вопросы, достижения, инновации. – Сочи: Международный инновационный университет, 2025. – С. 24-35
13. Козьяков, Р.В. Ресурсы и ресурсность профессионального креативного мышления субъекта / Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 468-470
14. Кречетов, И.А. Развитие правильного восприятия эмоционального состояния соперника в ходе уроков по самбо / И.А. Кречетов, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 107-115
15. Кречетов, И.А. Социально-психологические детерминанты устойчивости мотивации на тренировках самбо / И.А. Кречетов, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 4. – С. 153-159
16. Ксенюк, Е.К. Структурно-динамический подход в изучении профессионального креативного мышления в современном обществе / Е.К. Ксенюк, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88(3). – С. 469-472
17. Ксенюк, Е.К. Креативный подход как средство преодоления манипулятивного воздействия / Е.К. Ксенюк, А.А. Крылов, Р.И. Намазов, Р.В. Козьяков // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сб. науч. ст. – Москва, 2025. – С. 220-224
18. Кушкин, С.А. Специфика профессионального становления актера в современном театре / С.А. Кушкин // Современные научные достижения в сфере гуманитарных наук: сб. науч. ст. обучающихся. – Сочи; Москва, 2025. – С. 81-83
19. Кушкин, С.А. Креативное мышление как способ преодоления психологического стресса в актерской профессии / С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8, № 5. – С. 227-234
20. Лунькин, М.С. Психологическая готовность юных теннисистов к соревновательной деятельности / М.С. Лунькин, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-1. – С. 475-478
21. Мазилов, В.А. Проблемы исследований способностей в новейшей российской психологии: в поисках новой теории /

- В.А. Мазилов, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 4. – С. 5-14
22. Минин, А.И. Влияние технологий искусственного интеллекта на креативное мышление человека / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Психология творчества: традиции, инновации, перспективы: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 105-летию со дня рождения Я.А. Пономарёва. – Москва, 2025. – С. 460-463
23. Минин, А.И. Креативное мышление современного субъекта профессиональной деятельности / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сб. науч. ст. – Москва, 2025. – С. 235-242
24. Морошкина, Н.В. Имплицитное научение в условиях социального взаимодействия / Н.В. Морошкина // Петербургский семинар по когнитивным исследованиям: доклады и стенограммы. – Санкт-Петербург, 2025. – С. 142-169
25. Самодоров, Ф.А. Профессиональное креативное мышление менеджера по продажам / Ф.А. Самодоров, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-2. – С. 473-476
26. Сиротин, И.А. Психологическое восприятие субъектами деятельности искусства / И.А. Сиротин, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 470-473
27. Сиротин, И.А. Специфика психологического восприятия у лиц с различными предпочтениями в искусстве / И.А. Сиротин, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 116-121
28. Ушаков, Д.В. Искусственный интеллект как инструмент психологического исследования / Д.В. Ушаков // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 90. – С. 188-200
29. Ушаков, Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения / Д.В. Ушаков // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2024. – № S1(116). – С. 144-152

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Ахмедханова Рукият Амирхановна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Хайбулаева Айшат Гамзатовна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Цифровые технологии (ЦТ) позиционируются в данной статье как действенное средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов современного вуза на занятиях по дисциплине «Социальная психология». На основе анализа научной литературы, посвящённой проблемам цифровизации высшего образования в России и мире, выводится определение понятия ЦТ и определяется их место в деле реализации программ высшего образования, в т.ч. по социальной психологии. Далее демонстрируются цель и задачи обучения представителей современной студенческой молодёжи данному учебному предмету. Определяются основные преимущества, присущие ЦТ при обучении и воспитании будущих специалистов, в том числе по ходу преподавания им педагогической психологии. Далее автором устанавливается связь между этими преимуществами и активизацией участия студентов в процессе решения указанных выше задач.

Ключевые слова: социальная психология, преподавание социальной психологии в вузе, активизация студентов, мотивация, цифровые технологии в высшем образовании, студент вуза.

Annotation. Digital technologies are positioned in this article as an effective means of activating the educational and cognitive activities of students of a modern university in classes in the discipline of Social Psychology. Based on the analysis of scientific literature devoted to the problems of digitalization of higher education in Russia and the world, the definition of the concept of digital technologies is derived and their place in the implementation of higher education programs, including in social psychology, is determined. Next, the purpose and objectives of teaching representatives of modern students in this academic subject are demonstrated. The main advantages inherent in digital technologies in the training and education of future specialists, including in the course of teaching them educational psychology, are determined. Further, the author establishes a link between these advantages and the increased participation of students in the process of solving the above tasks.

Key words: social psychology, teaching social psychology at a university, student activation, motivation, digital technologies in higher education, university student.

Введение. Согласно современным представлениям (М.Х. Мукаилова, С-Х.А. Баширова [3], А.А. Поляруш [4], Т.В. Шушара, Л.С. Анисимова [6]), суть процесса обучения студентов современного вуза в рамках дисциплины «Социальная психология» сводится к формированию у них знаний о закономерностях поведения и деятельности людей, обусловленных включённостью в социальные группы, а также о психологических характеристиках таких групп.

Это требует особого подхода к организации соответствующего процесса, в максимальной степени учитывающего специфику содержательной стороны данного учебного предмета, а, значит, использования определённых приёмов, методов и технологий.

Нельзя при этом не учитывать, что сегодня одной из основных тенденций обновления процесса профессиональной подготовки в высшей школе является его информатизация. Наблюдаемое на протяжении последних лет интенсивное развитие цифровых технологий (ЦТ) и их широкое внедрение практически во все сферы деятельности неизбежно находят отражение в системе высшего образования. В данном случае расширение их использования представляет собой ответ на запрос потенциальных работодателей к уровню и качеству подготовки их будущих сотрудников. Важность использования ЦТ отмечена в федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» [8]. На страницах этого нормативно-правового акта даны определения электронного обучения, информационно-образовательной среды, электронных образовательных ресурсов, цифровых библиотек и др., подчёркивается их важность при достижении соответствия выпускников вузов требованиям современного общества [8].

Анализ информации, содержащейся как в данном источнике, так и в специальной литературе (М.Р. Адизова [1], И.О. Багаев, Ю.Д. Багаева, И.Г. Битшева [2], А.В. Суслов, Т.В. Сатина [5]), позволяет нам говорить о двух важных положительных следствиях активной интеграции ЦТ в высшее образование (Табл. 1).

Положительные следствия расширения использования ЦТ в системе современного вузовского образования

Наименование	Влияние на процесс профессиональной подготовки
Активизация самостоятельной работы студентов	Усиление субъектной позиции обучающихся, придание большего личностно-ориентированного, творческого характера процессу их подготовки
Оптимизация хода учебно-воспитательного процесса	В связи с автоматизацией ряда педагогических действий, снижением трудозатрат на поиск и отбор необходимой учебной информации, а также расширением и интенсификацией коммуникационных связей повышается результативность образовательной деятельности

Ввиду описанной выше специфики преподавания в отечественных вузах дисциплины «Социальная психология» возникает закономерный вопрос о том, как именно описанные в Таблице 1 преимущества, которые несёт с собой широкое применение ЦТ в образовательной практике, могут повлиять на его реализацию, в частности, на активизацию когнитивной деятельности учащихся. Попытка ответа осуществлена в нашей статье.

Изложение основного материала статьи. Особенности использования ЦТ как средства активизации студентов на занятиях по социальной психологии во многом определяются целью и задачами преподавания данного предмета студентам вузов. Анализ литературы (М.Х. Мукаилова, С.-Х.А. Баширова [3], А.А. Поляруш [4]) позволяет нам говорить о том, что цель освоения соответствующей академической дисциплины заключается в развитии у обучающихся системы компетенций, обеспечивающих понимание социально-психологических особенностей и закономерностей поведения личности, а также межличностных и групповых процессов и феноменов.

При этом цели этой соответствуют следующие задачи:

- знакомство студентов с наиболее существенными социально-психологическими закономерностями поведения личности и группового функционирования;
- формирование у них умений анализа и прогнозирования социального поведения личности, групповых процессов;
- развитие знаний обучающихся об основных психологических принципах и направлениях работы по оптимизации межличностного взаимодействия и повышения эффективности деятельности групп;
- формирование у будущих специалистов готовности к широкому применению социально-психологического знания при решении актуальных задач профессиональной деятельности.

Говоря о возможностях ЦТ как средства активизации деятельности студентов, направленной на решение перечисленных выше задач, мы в первую очередь должны констатировать факт неясности как самого этого термина, так и связанных с ним «информации», «коммуникации», и «технологии». Причём соответствующая тенденция прослеживается при их рассмотрении как в общенаучном смысле, так и в психолого-педагогическом.

Соответствующий тренд закономерно порождает путаницу в трактовке цифровых технологий. Результаты проведённого контент-анализа научных публикаций, посвящённых соответствующей проблематике, демонстрируют: многими исследователями, наряду с использованием данного термина, употребляются такие формулировки как «информационно-коммуникационные технологии» (ИКТ) [1; 6] или, например, «компьютерные технологии» [5]. Причём, рассматриваются они, как правило, в качестве равнозначных.

В общем и целом, исходя из текущего состояния рассматриваемой проблематики, ЦТ мы можем определить как совокупность педагогических процессов и процедур, сопряжённых с использованием различных технических средств, общим признаком для которых является работа с информацией, представленной на цифровых носителях. В полной мере возможность эффективной работы с такими данными представилась субъектам реализуемых в вузах образовательных отношений только с началом широкого распространения современных мобильных устройств.

По этой причине представляется вполне логичной описанная И.О. Багаевым и соавторами [2] тенденция, при которой ЦТ долгое время ассоциировались с компьютерными технологиями. Сегодня, в связи с совершенствованием материально-технической базы актуальность такого их понимания не представляется бесспорной.

На наш взгляд, также не вполне точным является выделение ЦТ в образовательную группу, которую ряд авторов (А.А. Поляруш [4], Т.В. Шушара, Л.С. Анисимова [6]) обозначают термином «информационные образовательные технологии». По мнению исследователей, в данную группу входят все те образовательные технологии, реализация которых предполагает применение современных технических средств обработки информации. Ошибочность такого понимания ЦТ может быть обоснована тем, что если мы выделим их в отдельную образовательную группу, то у неё не будет определяющего признака. Предназначение и содержание развивающих, проектных, игровых и других образовательных технологий не изменяется в случае широкого применения современных технических средств обработки информации. ЦТ, таким образом, могут считаться лишь элементом образовательной технологии, но не её отдельным подвидом.

По сходным основаниям их не следует путать с программным или проектным обучением. Безусловно, ЦТ могут применяться при реализации педагогического процесса в соответствующих формах, но только как средства обучения и воспитания, не обладающие интенцией к наличию какого-либо содержания. Можно, таким образом, утверждать: в педагогической деятельности современного вуза, направленной в том числе на преподавание социальной психологии, рассматриваемые технологии могут применяться только при условии интеграции с традиционными и формами и методами обучения.

Сказанное, однако, не отменяет того факта, что, будучи средством педагогической деятельности, современные ЦТ позволяют оказывать мощное влияние на эффективность образовательного процесса в вузе. Влияние это проявляется в том числе через активизацию учебно-познавательной деятельности будущих профессионалов.

Обладая, например, широкими возможностями в смысле обеспечения наглядности учебного процесса, ЦТ могут повысить общий интерес студентов к учебным занятиям по социальной психологии, аттрактивность которых, в условиях правильного применения медиаресурсов сети Интернет существенно возрастает. В данном случае мы согласны с М.Х. Мукаиловой и С.-Х.А. Башировой [3] в том, что сегодня большая часть студентов вузов принадлежит к так называемому digital natives. Одна из наиболее характерных особенностей его представителей, добавляют А.В. Суслов и Т.В. Сатина [5], состоит в том, что они лучше воспринимают информацию, представленную в виде цифрового контента различных форматов.

Следовательно, использование современных ЦТ сегодня является обязательным требованием к проведению занятий по рассматриваемой дисциплине. Таким путём может быть оптимизирована активность студентов в процессе решения с ними следующих задач обучения социальной психологии:

- знакомство с наиболее существенными социально-психологическими закономерностями поведения личности и

группового функционирования;

– развитие знаний об основных психологических принципах и направлениях работы по оптимизации межличностного взаимодействия и повышения эффективности деятельности групп.

В данной связи показателен опыт преподавания авторами соответствующей дисциплины в пространстве ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет». Его анализ позволяет сделать промежуточный вывод о том, что применение по ходу учебных занятий интерактивных и мультимедийных цифровых образовательных медиаресурсов позволяет надолго привлечь внимание студентов к его содержательной стороне, освоение которой на основе формирования соответствующих образов существенно интенсифицируется. Подробная иллюстрация ключевых схем действия психологических принципов и реализации ключевых направлений работы по оптимизации межличностного взаимодействия, демонстрация психологических закономерностей поведения личности и группового функционирования позволили дать студентам наглядное представление о соответствующих процессах и явлениях, а также установить более тесную связь обучения с реальными условиями их будущей деятельности. Таким образом, обеспечение наглядности при помощи современных ЦТ делает процесс обучения социальной психологии более разносторонним, осмысленным, позволяет органично сочетать его теоретические и практические аспекты.

Ещё одно значимое преимущество ЦТ, позволяющее активизировать деятельность студентов современного вуза, направленную на освоение социальной психологии, – предоставление широких возможностей для использования электронных учебных ресурсов. В современных исследованиях (М.Р. Адизова [1], М.Х. Мукаилова, С-Х.А. Баширова [3], Т.В. Шушара, Л.С. Анисимова [6]) отмечается, что под эту категорию попадают электронные базы данных, учебно-методические источники и поисковые системы сети Интернет. Функционал такого рода ресурсов обеспечивает полноценный самостоятельный поиск студентами данных, относящихся к области рассматриваемой дисциплины. Имея же практически неограниченный доступ к любой необходимой информации, студенты вузов с неизбежностью будут вынуждены демонстрировать более высокий уровень активности при её изучении, обработке и интерпретации. Таким образом, связанный с широким внедрением ЦТ переход от репродуктивной к тьюторской парадигме деятельности педагога высшей школы усиливает роль активности студентов в образовательном процессе, придавая более действенный и ярко выраженный характер их самостоятельной работе. Таким образом, интенсифицируется формирование у них умений анализа и прогнозирования социального поведения личности и групповых процессов, а также готовности к широкому применению социально-психологического знания в повседневной практике.

Важно при этом отметить, что простота и удобство поиска учебной информации, обеспечиваемые функционалом современных ЦТ, тесно сопряжены с постоянным совершенствованием технических устройств, выступающих в качестве их носителей. Необходимость быть на острие прогресса, не отставая от эволюции компьютеров, ноутбуков, смартфонов, планшетов и других цифровых устройств выступает в качестве мощного дополнительного средства стимулирования учебно-познавательной деятельности. Постепенное появление всё более мобильных и вместе с тем всё более мощных устройств позволяет более оперативно решать задачи по поиску информации.

Таким образом активизируется процесс решения задач, связанных с формированием у обучаемых умений анализа и прогнозирования социального поведения личности, групповых процессов, а равно развитием у них знаний об основных психологических принципах и направлениях работы по оптимизации межличностного взаимодействия и повышения эффективности деятельности групп.

Далее, развитию активности учебно-познавательной деятельности студентов вузов также способствуют возможности, присущие ЦТ в плане организации учебно-воспитательной работы в дистанционном и смешанном форматах. Особенно ярко эта их черта проявилась в период пандемии COVID-19. Опыт, накопленный за это время, показывает: такие формы проведения учебных занятий, как вебинары или, например, видеоконференции, являются более интересными для многих студентов. Находясь в привычной для них психологической атмосфере, обучающиеся проявляют большую активность при организованной в онлайн-режиме групповой работе и в то же время стремятся чаще и интенсивнее проявлять собственную индивидуальность [7]. Следовательно, повышается эффективность знакомства студентов с наиболее существенными социально-психологическими закономерностями поведения личности и группового функционирования, а также формирования у них готовности к широкому применению социально-психологического знания при решении актуальных задач профессиональной деятельности.

В данной связи также следует отметить: при правильном использовании возможностей современных ЦТ дистанционный формат учебного процесса не только не будет препятствовать общению между студентами, но, напротив, предоставит им больше возможностей для коммуникации посредством использования мессенджеров и социальных сетей. Так, в каждой учебной группе студентов ДГУ на базе MAX и/или Telegram сегодня функционируют чаты, позволяющие обмениваться информацией о ходе педагогического процесса и изменениях в нём, что ранее оказывалось затруднённым или невозможным при их нахождении вне стен ОО а, значит, негативно сказывалось на интенсивности учебно-познавательной работы. Следовательно, широкое использование ЦТ в данном аспекте существенно расширяет возможности для организации педагогического общения, позволяет оперативно решать многие организационные вопросы, оперативно перестраивая учебное расписание. В свою очередь, установление более тесных контактов между субъектами образовательного процесса выступает в качестве мощного фактора активизации учебно-познавательной деятельности на занятиях по социальной психологии. Для студентов существенно упрощаются задачи взаимодействия с педагогами, необходимость же личной встречи с ними минимизируется. Следовательно, рационализируется процесс решения всех перечисленных выше задач, связанных с достижением цели преподавания этой дисциплины. Интенсификации знакомства студентов с наиболее существенными социально-психологическими закономерностями поведения личности и группового функционирования, а также формирования у них умений анализа и прогнозирования социального поведения личности, групповых процессов будет способствовать ещё одно немаловажное свойство ЦТ.

И.О. Багаев с соавторами [2] обозначают его как оптимизацию текущего, промежуточного и итогового контроля. Использование цифровых инструментов, таких, как электронные журналы и дневники, делает данный процесс более чётким и открытым, позволяет представлять его содержательные и временные рамки, требования, необходимые к выполнению для успешного прохождения. Располагая же такого рода данными, представленными в лёгкой для восприятия форме, современный студент будет ответственнее подходить к анализу и самоконтролю собственной успеваемости.

Выводы. На основе вышеизложенного, мы можем заключить, что особенности использования цифровых технологий (ЦТ) для активизации студентов на занятиях по социальной психологии во многом определяются целевыми установками преподавания данной академической дисциплины. Именно их достижению подчинено использование ЦТ как совокупности педагогических процессов и процедур, сопряжённых с использованием различных технических средств, общий признак которых, – работа с информацией, представленной на цифровых носителях.

При этом активизация студентов с использованием ЦТ может осуществляться в следующих направлениях: обеспечение наглядности учебного процесса, использование электронных ресурсов, организация учебно-воспитательной работы в

дистанционном и смешанном форматах, оптимизация текущего, промежуточного и итогового контроля.

Литература:

1. Адизова, М.Р. Использование систем самоконтроля в обучении студентов информационным технологиям в вузе / М.Р. Адизова // Вестник ПИТТУ им. академика М.С. Осими. – 2023. – № 2(27). – С. 21-25
2. Багаев, И.О. Современные информационные технологии как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов вузов / И.О. Багаев, Ю.Д. Багаева, И.Г. Битшева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 54-57
3. Мукаилова, М.Х. Преподавание психолого-педагогических дисциплин в высшем учебном заведении / М.Х. Мукаилова, С.-Х.А. Баширова // Вестник Социально-педагогического института. – 2024. – № 2(50). – С. 47-54
4. Поляруш, А.А. Проблема методологического подхода в преподавании психологических дисциплин / А.А. Поляруш // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 9-1(84). – С. 115-117
5. Суслов, А.В. Влияние цифровых технологий на трансформацию образовательных практик: от традиционных методов к инновационным подходам / А.В. Суслов, Т.В. Сатина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 41-43
6. Шушара, Т.В. Формирование научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов-психологов к взаимодействию с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья / Т.В. Шушара, Л.С. Анисимова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 222-226
7. Унгер, Д.П. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе формирования цифровых компетенций у студентов на занятиях по физической культуре / Д.П. Унгер // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6(115). – С. 335-336
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 28.01.2026)

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности Гильяно Альбина Сергеевна
Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
бакалавр 3 курса по направлению обучения «Психология» Степанов Андрей Сергеевич
Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ИНФАНТИЛЬНОСТЬ НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДИКТОР СКЛОННОСТИ К ИЗМЕНЕ

Аннотация. В статье поднимается вопрос предрасположенности личности, имеющей инфантильность нравственных основ, к изменам. Авторами предложен анализ научных подходов к пониманию измены и ее связи с инфантильностью нравственных основ. Рассмотрена роль детско-родительских отношений. Представлен взгляд психоанализа на потребность в получении удовольствия и её связь с изменами. Проанализирован культурно-исторический подход для понимания личностной зрелости и влияния культурного контекста на становление ответственности. Проанализированы понятия нравственности и морали. Показано, что мораль является внешним фактором, регулирующим склонность к измене, и может меняться в зависимости от культурных устоев. Выявлено, что нравственность является внутренним регулятором верности и связана с личностной зрелостью. Показано, что инфантильность является предиктором склонности к измене. На основании теоретического анализа философских и психологических воззрений предложена модель развития нравственных основ личности.

Ключевые слова: нравственность, мораль, измена, инфантильность, личностная зрелость, рефлексия.

Annotation. The article raises the question of whether a personality characterized by moral infantilism is predisposed to infidelity. The authors propose an analysis of scientific approaches to understanding infidelity and its connection with the immaturity of moral foundations. The role of parent-child relationships in the formation of such predispositions is examined. A psychoanalytic perspective on the need for pleasure and its association with infidelity is presented. The cultural-historical approach is analyzed in order to understand personal maturity and the influence of cultural context on the development of responsibility. The concepts of morality and ethics are examined in detail. It is shown that morality functions as an external factor regulating the tendency toward infidelity and may vary depending on cultural norms and traditions. It is revealed that ethics serves as an internal regulator of fidelity and is closely connected with personal maturity. The study demonstrates that infantilism acts as a predictor of a propensity for infidelity. On the basis of a theoretical analysis of philosophical and psychological perspectives, a model for the development of the moral foundations of personality is proposed. The findings contribute to a deeper understanding of the relationship between moral development and behavioral choices in intimate relationships.

Key words: morality (internal ethical framework), morality (external system of social norms), infidelity, infantilism, personal maturity, reflection.

Введение. Отношение к изменам во все времена было неоднозначным. С точки зрения общественной морали, измена является негативным явлением. Но так ли это на самом деле и что происходит с теми, кто решается на нее, какова роль нравственности в противостоянии этому явлению? Эти вопросы до сих пор являются предметом споров в психологии и других гуманитарных науках. Разработка данной проблематики в психологической науке является важной на протяжении всего ее существования, и в настоящее время вызвана осознанием роли и последствий процессов трансформации морально-нравственных ценностей в современном обществе.

Свое исследование мы строим на предположении, что инфантильность нравственных ориентиров личности является фактором, предопределяющим склонность к измене. Под изменой мы понимаем не просто сексуальную связь, а выбор, в ходе которого личность отдает предпочтение другому человеку. И выбор этот начинается не с физического контакта, а с социальных ориентиров в коммуникации. То есть измена в нашем понимании – это выбор нового объекта внимания, основывающийся на наличии у него качеств, дефицитных для субъекта измены.

Попытка описать измену через призму нравственности была бы невозможна без анализа теорий основоположников смежных направлений. Вопросами влечения, привязанности занимались Дж. Боулби, М. Эйнсворт, З. Фрейд, Э. Эриксон, Э. Фромм. Развитие нравственности и морали рассматривали Л. Кольберг, А.С. Арсеньев, Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков. В исследованиях последних лет так же рассматриваются проблемы морального выбора [5; 13].

Анализ существующих теорий позволит нам проследить связь инфантильности нравственных основ личности и ее склонности к измене, что может оказаться ключевым в понимании проблем нравственного воспитания.

Изложение основного материала статьи. Следует начать с теории психоанализа, в которой рассматривалась сексуальная энергия, присущая личности. «Здесь целесообразно также ввести понятие либидо... сила, в которой выражается влечение, в данном случае сексуальное...» [6, С. 272]. Важно отметить, что либидо является не только влечением, но и сексуальной энергией. Это говорит о том, что для ее выхода могут быть использованы не только акты сексуального удовлетворения, но и другие формы разрядки. Сексуальное влечение, являясь продуктом либидо, отражает его силу и может выступать характеристикой уровня зрелости. Это дает нам право судить о более значительной роли либидо, нежели простое удовлетворение потребностей. Свое начало либидо берет из «Я»: «...подлинным и первоначальным резервуаром либидо является «Я»...» [8, С. 68], и в ходе развития: «...функция либидо... проходит ряд следующих друг за другом фаз...» [6, С. 286], его продукт – сексуальное влечение – распространяется на внешние объекты. Это дает нам понимание развития сексуальности, с которым мы согласны: либидо образуется в детстве, претерпевает качественные изменения, формируя индивидуальную сексуальную конституцию, основанную не только на образе родителей, но и на удовольствии от разрядки: «...принцип удовольствия упорно доминирует в реализации полового инстинкта...» [8, С. 9]. Эта конституция является прообразом будущего зрелого влечения. В понятие сексуальной конституции мы вкладываем не только физическое взаимодействие [7], но и совокупность эмоциональных и нравственных характеристик, формирующих направленность личности.

В ходе развития либидо его продукт – сексуальное влечение – приобретает эмоциональную окраску, связанную с привязанностью и направленную на объект. Потребность заключается не только в разрядке, но и в расширении эмоциональной привязанности с родительской модели на других лиц. Это позволяет в полной мере получать удовольствие. Прямых физических актов для удовлетворения такой потребности у ребенка нет, поэтому энергия находит выход через доступные поведенческие формы. На данном этапе социальный контекст начинает играть важную роль. Далее возникает влюбленность – переходное состояние к любви. Э. Эриксон назвал это: «Ходячий период... добавляет к списку основных социальных модальностей... влюбленность, сначала в детском варианте поиска любовных приключений» [12, С. 34-35]. Появляются первые склонности к поиску любовных приключений, имеющие форму агрессивной игры, строящейся на желании завладеть вниманием. «Таким образом, у ребенка закладываются предпосылки для развития... своего сексуального облика...» [12, С. 34-35] – что подтверждает наши высказывания о сексуальной конституции.

В трудах отечественных ученых влечение понимается иначе. В.И. Слободчиков пишет, что оно «...представляет собой психическое состояние, выражающее неосознанную потребность... по мере того, как оно осознается... оно необходимо переходит в желание.» [10, С. 259]. Желание же характеризуется осознанностью потребности и путей ее удовлетворения. Осознанность появляется с развитием личности, что становится возможным только через культурное развитие. Л.С. Выготский писал: «...только с нарастанием... социального опыта растет... личность ребенка.» [4, С. 544]. Это указывает на важность интеграции ребенка к социуму и его культурно-исторической «окраски». Как писал В.И. Слободчиков: «В культуре... кристаллизован опыт деятельности...» на основе которого «индивиду необходимо... построить... собственный опыт» [10, С. 189]. Возвращаясь к анализу, мы отмечаем, что агрессивную форму в раннем возрасте влюбленность может иметь за счет: 1) примитивности реакции, когда ребенок еще не управляет собственными побуждениями; 2) вариативности проявления, когда импульс сопровождается энергией, разряжаемой доступными способами.

Те же особенности описывал Фрейд: «То, что в проявлениях этой фазы нам кажется мужским... оказывается выражением стремления к овладению, легко переходящего в жестокость.» [6, С. 285]. Ребенок, в силу несформированности личностных структур, не может дать выход чувствам через адаптивные формы, как зрелая личность. В процессе развития либидо не только переходит на новый уровень, но и детерминируется социально значимыми компонентами, а связанные с ним качества приобретают социальную окраску. Первичная привязанность к матери (значимому лицу) показывает взаимосвязь с формированием чувств. Но, согласно нашей точке зрения, в процессе интеграции в социум в структуру либидо включаются новые качественные характеристики психического развития – новообразования. О механизме появления возрастных новообразований в своих трудах писали Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин [11, С. 8]. Таким образом, можно сказать, что либидо, вбирая культурно-исторический опыт, приобретает оценочную призму, в которой важную роль играет нравственное воспитание.

Перед дальнейшим анализом отметим важные факты: 1) либидо и социальные характеристики не всегда находятся в линейной зависимости, но развитие первого обусловлено интеграцией в социум [6]; 2) привязанность играет важную роль в развитии сексуальной конституции [3]; 3) зрелость личности недостижима без сформированности либидо [12].

Здесь важно упомянуть о нравственности и привязанности. Дж. Боулби отмечает, что сильная эмоциональная связь с матерью возникает на первом году жизни. Это подтверждает нашу точку зрения, что развитие эмоциональных чувств берет начало из детства: «То, что поведение привязанности во взрослой жизни является продолжением привязанности в детстве...» [3, С. 174]. Дж. Боулби разграничивает проявление привязанности и объекты для игрового взаимодействия, но обе функции могут совпадать. Привязанность способна распространяться более чем на одно лицо. Это позволяет сформулировать вывод о том, что привязанность влияет на паттерн взаимодействия в романтических отношениях. При точечных взаимодействиях (интересе) привязанность формируется исходя из этого интереса, а в романтических, где интерес – совокупность всех черт, привязанность формируется целостно.

Анализ поведения привязанности у детей, изложенный Дж. Боулби показывает, что: 1) привязанность – динамический процесс, где ребенок тянется к матери, а она отвечает ему взаимностью; 2) партнеры эмоционально активны по отношению друг к другу, что определяется привязанностью, сформированной детско-родительскими отношениями; 3) инициативность ребенка в детстве указывает на паттерн поведения с противоположным полом во взрослом возрасте; 4) поведение привязанности касается и точечного соприкосновения со значимыми качествами других лиц, проявляясь в интересах; 5) стремление ребенка восстановить связь с матерью в младенчестве, а также качество этой связи со стороны матери, запускают механизм включения ребенка в культурную среду, развитие его личности.

М.А.-К. Хашумов говорил об «...этике человека... выражающейся в его отношении к другим...» [9, С. 232]. Он отмечал, что нравственность связана с рефлексией, ведь за счет анализа осуществляется не просто регуляция, а преобразование общественных норм в собственную иерархию ценностей. Эту способность отмечает В.И. Слободчиков: «Специфика сознательного способа жизни... состоит в его способности... сделать свой внутренний мир... предметом практического преобразования.» [10, С. 177]. Рефлексия в нашем понимании – это не просто анализ, а способ качественного осмысления и возможности к изменению различных внутренних структур личности.

Важную роль в формировании рефлексии играет понятийное мышление. Можно утверждать, что развитие личности напрямую связано с мышлением и является производной его развития. Можно говорить, что в нравственность человека это наивысшая точка его личностного развития, которая опирается на рефлексию. До этого момента человек следует нормам морали, которые усвоил в процессе взросления и социализации. А.С. Арсеньев писал: «мораль выступает как первая...

форма рефлексии нравственного сознания...» [2, С. 50]. Общество, находящееся в постоянном движении его культурных и моральных устоев, провоцирует формирующегося человека (в первую очередь подростка) к пересмотру ценностей. Если внешние ориентиры ослабевают, либо меняются, инфантильной личности сложно противостоять влечению [6].

Л. Кольберг выделял 6 стадий развития морали, вершиной которых становится «...мораль индивидуальных принципов совести» [1, С. 29]. Он уделял внимание роли учителя. Смена значимого взрослого происходит при переходе в школу, где фокус смещается на другое авторитетное лицо, но родитель не исчезает, его влияние ослабевает. Если сначала ребенок руководствовался понятиями «хорошо» и «плохо», боясь наказания, то постепенно приходит к руководству принципами совести. Однако развитие нравственности нуждается в осмысленности и пересмотре моральных принципов, выход на уровень осознанности. А.С. Арсеньев, критикуя школу, отмечал: предметы, предназначенные для воспитания, «...превращаются в перечень дат... освоение форм культуры подменяется «накачкой» знаниями... школа упускает... область формирования нравственных отношений.» [2, С. 61].

А.С. Арсеньев, разделяя мораль и нравственность, писал: «мораль с ее нормами представляет собой одно из средств воспитания и регулирования его поведения [2, С. 44]», «индивид... вынужден выбирать – поступить ли ему согласно бытующей морали... или совершить поступок «непонятный» ... но при этом осуществить себя как личность, то есть поступить нравственно» [2, С. 49]. В свою очередь В.И. Слободчиков писал: «волевая регуляция... это подключение... действия к смысловой сфере личности... Чем более нравственно воспитан человек, тем легче осуществляется им волевое действие» [9, С. 264]. Это, возможно, дает нам понимание механизма измены: при высокоразвитой нравственной сфере человек не задумывается об измене, так как его ценности сразу отвергают данный вариант.

Возвращаясь к анализу развития нравственности и сексуальной конституции в старшем возрасте обратимся к высказыванию Э. Эриксона: «...происходит все большая дифференциация чувства ответственности... которые в итоге становятся предметом нравственного чувства...» [12, С. 52], знаменуя переход к более взрослой стадии. Э. Эриксон отмечал, что между нравственным развитием в детстве и высшими этическими способностями в зрелости лежит период юности, когда взгляды подвержены легким изменениям «... под воздействием импульсивной оценки и излишней рационализации.» [12, С. 188]. То есть формирование зрелой личности со зрелым либидо еще не завершено, оно входит в активную фазу: «созрев физически для продолжения рода, молодой человек еще не способен любить так, как могут любить друг друга лишь две идентичности...» [21, С. 72]. В заключение анализа приведем определение нравственности В.И. Слободчикова: «нравственность – личная форма этического сознания; область свободных и ответственных поступков...» [10, С. 335].

На основании вышеизложенного, можно говорить, что измена — культурное понятие, которое имеет разную трактовку в том или ином обществе. Мораль, как внешний регулятор, зависит от культурных устоев общества и определяет отношение к измене. В периоды, когда мораль в обществе размыта, происходит ослабление внешнего контроля, что ведет к принятию образа «измены» как допустимого. Человек с несформировавшимися нравственными ценностями и со слабой волевой регуляцией поведения становится уязвимым и поддается влечению. Наличие способности к волевому акту является главной ценностью человека, способного принять верное решение. Нравственность же стоит над моралью, является образованием зрелой личности и внутренним регулятором поведения личности, препятствующим измене в самом широком ее понимании. Механизмы ее формирования нуждаются в особом изучении и являются одной из главных проблем психологической науки.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать: 1) нравственность – призма, через которую личность оценивает поведение и прогнозирует его последствия; 2) период юности является ключевым в формировании этических основ, ведущим либо к развитию зрелой личности, либо к стагнации; 3) сексуальное влечение регулируется либо моральными нормами (внешний регулятор, определяющийся устоями общности, с которой идентифицирует себя человек), либо нравственностью (внутренний регулятор), что приводит к недопустимости мысли об измене; 4) инфантильность личности приводит к стагнации, отсутствию опоры на нравственность и, как следствие, склонности к измене без строгого внешнего регулятора.

Опираясь на предшествующий анализ, мы предлагаем модель развития нравственных основ личности, в которой выделены следующие компоненты:

1. Ядро личности.
2. Примитивная стадия морали (ребенок руководствуется родительскими понятиями «хорошо» и «плохо»).
3. Стадия моральных колебаний (ребенок подвергает сомнению родительские предписания, проверяя их в процессе социализации, отсекая «мертвые» правила).
4. Стадия совести (внутренне принятые нормы морали, ставшие возрастным новообразованием ребенка).
5. Стадия законности (личность в процессе формирования Я-концепции встраивает нормы морали и закона в ее структуру).
6. Стадия оформления нравственности (формирование собственных принципов на основе развития рефлексии, встраивание их в систему самосознания). Эта стадия подразумевает способность к противостоянию соблазну через волевое усилие.

7. Стадия обособления нравственности (нравственность становится самостоятельным образованием, высшей ступенью саморегуляции поведения человека).

Дальнейшее углубление нравственных основ развития личности согласуется с обогащением картины мира человека, преодолением по В.И. Слободчикову «потребностной детерминации поведения» [10, С. 258].

Выводы. Таким образом, отвечая на вопросы, поставленные в начале статьи, мы можем сказать, следующее:

1. Понятие измены обладает культурной основой и зависит от устоев общества. Мораль определяет отношение к измене в обществе и является внешним регулятором для недостаточно зрелой личности. Следование нормам морали связано со стремлением быть принятым в сообществе.
2. Нравственность стоит над моралью, является образованием зрелой личности и внутренним регулятором ее поведения, препятствующим измене в самом широком ее понимании.
3. Достижение высокого уровня нравственной регуляции связано с высоким уровнем развития рефлексии, самосознания и саморегуляции.
4. Достижение высшего уровня нравственного развития, когда любой поступок осознается через призму нравственности, связан с преодолением «потребностной детерминации поведения человека».
5. Инфантильность нравственных основ развития личности предопределяет склонность к измене.

Литература:

1. Авдулова, Т.П. Классические концепции в психологии морального развития / Т.П. Авдулова. – Москва: МГПУ, 2015. – 44 с.
2. Арсеньев, А.С. Взаимоотношение науки и нравственности: философский аспект / А.С. Арсеньев // Развитие личности. – 2013. – № 4. – С. 1-70
3. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – URL: <https://psiholog-evdokimova.ru/NewFolder/Боулби%20Джон%20>

%20Привязанность.pdf (дата обращения: 05.11.2025)

4. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. Злобина, А.С. Влияние морально-инверсированных видеосюжетов на социально-психологические качества личности подростка: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Злобина Альбина Сергеевна. – Самара, 2003. – 145 с.
6. Фрейд, З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – Москва: Эксмо, 2022. – 608 с.
7. Фрейд, З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд. – Москва: Эксмо, 2023. – 352 с.
8. Фрейд, З. Я и Оно / З. Фрейд. – Москва: АСТ, 2024. – 352 с.
9. Хашумов, М.А.-К. Проблема нравственности в отечественной психологии: подходы к пониманию и значение в жизни личности / М.А.-К. Хашумов // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2016. – № 1. – С. 231-236
10. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
11. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20
12. Эриксон, Э. Трагедия личности. Философский поединок / Э. Эриксон. – Москва: Родина, 2023. – 256 с.
13. Tkach, E.N. Transformation of the spiritual and moral foundations of personality development in the education of modern Russia / E.N. Tkach, D. Kazantseva, A.S. Gilyano // SHS Web of Conferences: XVII International Scientific and Practical Conference on Sustainable Development of Regions (IFS DR 2021), Yekaterinburg, 23–25 ноября 2021 года. – Yekaterinburg: SHS Web of Conferences, 2021. – Vol. 128. – P. 05014. – DOI: 10.1051/shsconf/202112805014

Психология

УДК 159.99

**кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
старший научный сотрудник СНЦ РАО Зекерьяев Руслан Ильвисович**

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

СТАНДАРТИЗАЦИЯ АВТОРСКОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОПРОСНИКА «ГОТОВНОСТЬ К ВЫБОРУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ»

Аннотация. В статье изучается процесс стандартизации авторского исследовательского опросника, направленного на диагностику готовности к выбору педагогической профессии. В ходе теоретического анализа уточняется понятие «готовность к выбору педагогической профессии», под которым понимается интегративное личностное образование, включающее ценностно-мотивационное отношение к учительскому труду, операционально-содержательный компонент и психологическую зрелость. Определено, что, несмотря на наличие значительного количества теоретических работ, раскрывающих структуру и особенности данного феномена, в современной психолого-педагогической науке наблюдается дефицит стандартизированного диагностического инструментария для его измерения. Существующие методики, как показано в статье, направлены на изучение смежных явлений (педагогическая одаренность, качества учителя) и не позволяют комплексно оценить именно готовность выбрать педагогическую сферу в качестве профессионального вектора. В исследовании представлен авторский опросник, состоящий из 15 утверждений, прошедший процедуру экспертной оценки. Выявлены высокие психометрические показатели разработанного инструмента: надежность подтверждена коэффициентом альфа-Кронбаха и ретестовой корреляцией, что свидетельствует о внутренней согласованности и стабильности результатов во времени. Установлена конструктивная валидность опросника: конвергентная валидность подтверждена корреляцией с методикой Г.В. Резапкиной, а дискриминантная – отсутствием значимой связи с возрастом респондентов. На основе нормального распределения данных определены и содержательно описаны три уровня готовности к выбору педагогической профессии: низкий, средний и высокий. Статья содержит качественный анализ высказываний респондентов, иллюстрирующих выделенные уровни. Сделан вывод о возможности применения стандартизированного опросника в практике профориентационной работы психологами и педагогами для сопровождения профессионального самоопределения абитуриентов и студентов младших курсов.

Ключевые слова: образование, педагогика, учитель, готовность к выбору профессии, педагогическая профессия, авторский исследовательский опросник.

Annotation. The article examines the standardization of a proprietary research questionnaire designed to assess readiness to choose a teaching profession. A theoretical analysis clarifies the concept of "readiness to choose a teaching profession" as an integrated personal development that includes a value-motivational attitude toward teaching, an operational-substantive component, and psychological maturity. Determined that, despite a significant number of theoretical works revealing the structure and characteristics of this phenomenon, modern psychological and pedagogical science lacks standardized diagnostic tools for its measurement. Demonstrated that existing methods focus is on studying related phenomena (pedagogical giftedness, teacher qualities) and do not allow for a comprehensive assessment of readiness to choose teaching as a professional vector. This study presents a proprietary questionnaire consisting of 15 statements that has undergone an expert evaluation procedure. The developed instrument demonstrated strong psychometric properties: reliability was confirmed by the Cronbach's alpha coefficient and test-retest correlation, demonstrating internal consistency and stability of results over time. Construct validity of the questionnaire was established: convergent validity was confirmed by correlation with G. V. Rezapkina's methodology test, and discriminant validity was confirmed by the absence of a significant relationship with respondents' age. Based on a normal data distribution, described, identified and substantively three levels of readiness to choose a teaching profession were: low, medium, and high. The article contains a qualitative analysis of respondents' statements illustrating the identified levels. Concluded that this standardized questionnaire could be used in career guidance practice by psychologists and educators to support the professional self-determination of applicants and junior students.

Key words: education, pedagogy, teacher, readiness to choose a profession, teaching profession, author's research questionnaire.

Введение. Современный этап развития системы образования Российской Федерации характеризуется повышенным вниманием к проблеме кадрового обеспечения школ. В условиях растущей востребованности профессии учителя и реализации национальных проектов в сфере образования особенно остро стоит вопрос качественного отбора абитуриентов педагогических специальностей. Успешность профессиональной подготовки и дальнейшей работы педагога во многом определяется тем, насколько осознанно и мотивированно был сделан выбор профессии на начальном этапе. В связи с этим активно разрабатывается проблема готовности к выбору педагогической профессии. Проведен значительный объем теоретических исследований, описывающих мотивационные, когнитивные и личностные аспекты этой готовности. Однако

анализ научной литературы показывает наличие существенного разрыва между теоретическим осмыслением феномена и возможностями его практического изучения. На сегодняшний день ощущается острый дефицит стандартизированного инструментария, позволяющего объективно и надежно оценить уровень готовности к выбору именно педагогической профессии. Отсутствие валидного и надежного метода диагностики затрудняет проведение профориентационной работы в школах и мониторинг эффективности довузовской подготовки будущих педагогов. Таким образом, возникает объективная потребность в создании и стандартизации авторского опросника, который бы позволил диагностировать данный вид готовности. Разработка такого инструментария имеет высокую теоретическую и практическую значимость для системы педагогического образования. Представленное в статье исследование направлено на восполнение этого пробела путем проверки и стандартизации опросника «Готовность к выбору педагогической профессии».

Целью статьи является представление результатов стандартизации авторского исследовательского опросника «Готовность к выбору педагогической профессии».

Изложение основного материала статьи. Е.А. Малинина в своем исследовании выявила ряд подходов для формирования готовности к выбору педагогической профессии. К таковым исследовательница относила разработку и внедрение программ дополнительного образования в психолого-педагогических классах, поддержку учащихся выпускных классов педагогическими ВУЗами, организацию электронных платформ для осуществления процесса педагогического образования, индивидуальный подход в работе учащимися с педагогическими склонностями и т.д. По мнению ученой, все эти меры способствуют формированию готовности к выбору педагогической профессии, заключающейся в способности молодежи к саморазвитию в плане формирования личных качеств, необходимых в работе учителя [6].

А.Н. Козловский представлял готовность к выбору педагогической профессии как структуру, состоящую из двух параметров. Первый из них исследователь обозначал как ценностно-мотивационный. Его составными элементами являются ценностно-смысловая сфера как совокупность внутренних детерминант мотивационной активности на основе личностных взглядов, личностный смысл как отражение отношения человека к сферам деятельности, в рамках которых разворачивается его активность и мотивационный критерий как система мотивов и стимулов, побуждающих выбрать профессию. В рамках операционального параметра ученый выделял когнитивный компонент (представление о знаниях, умениях и условиях, необходимых для выполнения той или иной деятельности), рефлексивный (понимание личных потребностей, возможностей и способностей как профессионала в какой-либо сфере), деятельностно-практический (способности к целеполаганию, анализу, прогнозированию и коррекции деятельности). По мнению исследователя реализованность и наполненность этих параметров определяет готовность к выбору педагогической профессии [2].

А.М. Лыкова, описывая важные составляющие процесса профессионального самоопределения в области педагогики, выделяла среди них наличие ценностного восприятия труда учителя, системное понимание содержания педагогической деятельности, знание базового терминологического тезауруса. По мнению ученой отдельного внимания заслуживают элементы прагматического характера, к которым можно отнести навыки организации работы в команде и проектной деятельности. В рамках рефлексивной составляющей исследовательница выделяла уровень развития профессиональной самооценки и видения карьерных перспектив. Выделенные составляющие обуславливают конструирование первоначальных знаний, развитие личностных качеств, требуемых в работе учителем, и формирование готовности к выполнению профессиональных обязанностей педагога [5].

И.А. Куклина и О.Н. Кажарская в своих исследованиях выявляли, что ведущими маркерами психологической готовности к выбору педагогической профессии выступают степень самостоятельности выбора данной сферы самореализации, высокий уровень развитости смысловых ориентаций, наполненность Я-концепции, стойкое положительное самоотношение, выраженные способности к рефлексии, проявленность волевых качеств, а также способность к конструктивной волевой и аффективной саморегуляции. К факторам, обуславливающим готовность к работе учителем, исследовательница относила внутренние (различные образы «Я») и внешние (актуальная социальная ситуация развития, экономическая и политическая обстановка в обществе, целенаправленная профориентационная работа) [4].

З.Р. Асанова отмечала, что готовность к выбору педагогической профессии связана с персональной мотивацией, которая проявляется у молодых педагогов в виде стремления вдохновлять учащихся и в целом менять мир к лучшему. В качестве мер повышения готовности к профессиональной деятельности в роли учителя исследовательница отмечает необходимость организации системы наставничества и преемственности в образовательных учреждениях, проведение системной профориентационной деятельности с учениками (диагностика склонностей, индивидуальные консультации), оказание научной и методической поддержки образовательным организациям (конструирование психологически комфортной среды, формирование позитивного образа учителя и т.д.) [1].

Теоретический анализ литературы позволил выявить недостаточность изученности феномена готовности к выбору педагогической профессии, в частности, отсутствие диагностического инструментария, изучающего данное явление. Существующие методики, наиболее близкие по смыслу к поставленной задаче, нацелены на выявление качеств, необходимых для работы учителем [8] и педагогической одаренности [3], но не измеряют готовность выбора данной сферы в качестве вектора профессионального пути. В то же время, такой инструментарий может стать неотъемлемой составляющей процесса профориентационной работы с учащимися школ и потенциальными абитуриентами педагогических направлений подготовки высших учебных заведений.

На начальном этапе был составлен авторский исследовательский опросник, состоящий из 15 утверждений, с которыми предлагалось выразить степень своего согласия по шкале Ликерта: «Нет», «Скорее нет, чем да», «Не знаю / верно нечто среднее», «Скорее да, чем нет», «Нет». В процессе экспертной оценки опросника были приглашены педагоги и психологи со стажем работы в том числе в области профориентации более 10 лет. В ходе экспертизы была предложена коррекция двух вопросов с целью приближения их смысловой нагрузки к сущности изучаемого явления. В результате было определено, что все вопросы опросника релевантны измеряемому конструкту и направлены на диагностику единого феномена – готовности к выбору педагогической профессии. Итоговый опросник состоял из таблицы с вопросами и графами для ответа и инструкцию по ее заполнению. Участникам исследования предлагался индивидуальный комплект стимульного материала в электронном виде на ресурсе Google Forms. Для его прохождения были приглашены случайным образом отобранные 85 респондентов, среди которых 32 парня и 53 девушки в возрасте 16-19 лет, обучающиеся на 1-2 курсах факультета психологии и педагогического образования.

Инструкция была представлена в виде следующего текста: «Уважаемый участник исследования! Вам предлагаются 15 утверждений, с которыми необходимо выразить степень своего согласия или несогласия по ключу: «Нет» (0 баллов), «Скорее нет, чем да» (1 балл), «Не знаю / верно нечто среднее» (2 балла), «Скорее да, чем нет» (3 балла), «Да» (4 балла). Заполните таблицу, указав в каждом вопросе отметку напротив нужного количества баллов (табл. 1).

Анкета «Готовность к выбору педагогической профессии»

Вопрос	0	1	2	3	4
1. Я люблю работать с детьми и проводить с ними время.					
2. Мне нравится объяснять сложные вещи другим людям.					
3. Я чувствую себя уверенно, когда выступаю перед аудиторией.					
4. Я считаю, что у меня есть терпение для работы с учениками.					
5. Я готов принимать на себя ответственность за обучение других.					
6. Я люблю читать и изучать новые материалы по различным предметам.					
7. Я умею находить общий язык с разными людьми, включая детей и подростков.					
8. Я готов работать над собой и развиваться как педагог.					
9. Я считаю, что учитель должен быть примером для своих учеников.					
10. Я легко адаптируюсь к изменениям и новым ситуациям.					
11. Я считаю, что важно поддерживать положительную атмосферу в классе.					
12. Мне нравится работать в команде и сотрудничать с другими людьми.					
13. Я умею слушать и учитывать мнения других.					
14. Я верю, что каждый ученик может достичь успеха, если ему помочь.					
15. Я люблю организовывать мероприятия и внеклассные занятия.					

Для обоснования надежности разработанного опросника была изучена внутренняя согласованность вопросов с помощью коэффициента альфа-Кронбаха. Содержательная валидность методики, подтвержденная экспертной оценкой, нашла свое подтверждение в показателях $\alpha = 0,817$ при $N = 15$, допустимых наблюдений – 85, исключенных наблюдений – 0, что говорит о высокой степени внутренней согласованности и позволяет использовать суммарный балл по всем вопросам как интегральный показатель уровня готовности к выбору педагогической профессии. В рамках обоснования надежности также было проведено ретестовое исследование через месяц: корреляция между результатами двух срезов составила $r = 0,872$, что подтверждает стабильность изучаемого конструкта во времени.

Далее была обоснована конструктивная валидность опросника. Для обеспечения конвергентной валидности была использована шкала «Человек» методики «Тест на определение типа будущей профессии» Г.В. Резапкиной [7]. Результаты корреляционного анализа Спирмена составили $r = 0,77$. Критерием дискриминантной валидности выступил возраст респондентов, коррелирующий с готовностью выбора педагогической профессии на уровне $r = -0,13$.

На следующем этапе была поставлена задача проверки полученных результатов на соответствие закону нормального распределения данных. Для этого был использован критерий Шапиро-Уилка. Полученные результаты ($W = 0,978$; $p > 0,05$) свидетельствуют о том, что распределение результатов респондентов является близким к нормальному. Далее путем вычисления мер центральной тенденции и изменчивости были определены числовые показатели, определяющие уровни выраженности готовности к выбору педагогической профессии.

Низкий уровень (от 0 до 24 баллов) характерен для респондентов, у которых отсутствует внутренний интерес к педагогической сфере деятельности. Для них не свойственно стремление к взаимодействию с детьми, а процесс передачи знаний не вызывает позитивного эмоционального отклика. Для таких респондентов характерны сомнения в наличии у них личностных качеств, необходимых в работе учителя, что делает для них педагогику сферой чуждой в психологическом плане. Даже если эти респонденты выбирают поступление в ВУЗы на данную специальность, обычно их мотивация является внешней (доступность места учебы, невозможность поступить на желаемые направления подготовки, настойчивые рекомендации родителей и т.д.). В таком случае часто наблюдается внутренний конфликт между собственными склонностями к другим видам деятельности и необходимостью обучаться на педагогической специальности.

Средний уровень (от 25 до 44 баллов) представлен респондентами с ситуативной готовностью к выбору педагогической профессии. Несмотря на амбивалентное восприятие профессии учителя у них отчетливо выражены интерес к отдельным аспектам данной профессии, ценности и смыслы гуманистической направленности, понимание важности помощи и поддержки детей в образовательном процессе и т.д. Однако вместе с этим может наблюдаться неуверенность в своем потенциале и способностях к реализации в сфере педагогики. Психологическое состояние таких респондентов может быть обозначено как активный поиск себя в профессии и желание приобретения опыта академического взаимодействия с учащимися для подтверждения своих навыков. При благоприятных условиях профессионального становления и получении положительной обратной связи готовность к выбору профессии может возрастать в той же мере, в коей и снижаться при столкновении с трудностями и отсутствием поддержки со стороны окружающих.

Высокий уровень (от 45 до 60 баллов) проявляется у респондентов как целостная и устойчивая система взглядов на профессию педагога, которая воспринимается не как абстрактный образ, а конкретная сфера для реализации своих способностей и потенциала. Для них характерно реалистическое осознание особенностей данной профессии, готовность к труду, ответственности за результаты деятельности и желание саморазвития. Эти респонденты уверенно ощущают себя перед аудиторией (зачастую из-за наличия опыта взаимодействия с детьми в академическом или воспитательном процессе), а сложности в профессиональной деятельности воспринимаются как задачи и потенциальная возможность для личностного роста. В целом для них характерно устойчивое и осознанное стремление к выбору профессии педагога и желание реализовываться в данной профессиональной сфере.

Выводы. Готовность к выбору педагогической профессии представляет собой интегративное личностное образование и сложный структурный феномен, который включает в себя ценностно-мотивационное отношение к учительскому труду (понимание его социальной значимости, стремление вдохновлять учащихся и менять мир к лучшему), операционально-содержательный компонент (системные знания о педагогической деятельности, владение навыками самоорганизации, проектной работы и рефлексии), а также психологическую зрелость, проявляющуюся в устойчивом положительном самоотношении, развитой Я-концепции, способности к волевой саморегуляции и осознанной самостоятельности выбора. Данная готовность формируется под влиянием как внутренних факторов (смысловые ориентации, личностные склонности), так и внешних условий (целенаправленная профориентационная работа, наставничество, поддержка вузов), и выражается в способности личности к саморазвитию необходимых профессионально важных качеств для успешного выполнения педагогических функций.

Несмотря на большое количество современных научных исследований в области психологической готовности к выбору педагогической профессии, отмечается отсутствие стандартизированных диагностических инструментов, изучающих

особенности данного явления. Существующие методики направлены на изучение смежных вопросов и не могут в полной мере использоваться для анализа личностной готовности к выбору сферы педагогики как релевантной для самореализации и профессионального становления. В то же время диагностика особенностей данного феномена является важной для профессионального становления будущих педагогов.

В ходе проведенного исследования был разработан авторский исследовательский опросник «Готовность к выбору педагогической профессии», который позволяет определить степень готовности к обучению и дальнейшей профессиональной самореализации в педагогической сфере деятельности. Математико-статистическими методами были доказаны валидность и надежность разработанного опросника. Были выделены и описаны три уровня изучаемого явления, описывающие отношение к профессии педагога и степень готовности к осуществлению данного вида деятельности. Данный диагностический инструмент может быть использован практическими психологами в рамках индивидуальных консультаций абитуриентов по сопровождению процесса их профессиональной ориентации.

Литература:

1. Асанова, З.Р. Готовность молодежи к выбору педагогической профессии: проблемы и пути их решения / З.Р. Асанова // Январские педагогические чтения. – 2025. – № 11(23). – С. 12-17
2. Козловский, А.Н. Готовность к выбору педагогической профессии как научная категория / А.Н. Козловский // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 32-36
3. Коссов, Б.Б. Личность и педагогическая одаренность: новый метод исследования / Б.Б. Коссов. – Воронеж: МОДЭК, 1998. – 128 с.
4. Куклина, И.А. Психологическая готовность школьников к выбору педагогической профессии: теоретический анализ проблемы / И.А. Куклина, О.Н. Кажарская // Наука молодых – будущее России: сб. науч. ст. 9-й Междунар. науч. конф. перспективных разработок молодых ученых, 12-13 декабря 2024 г. – Курск: Университетская книга, 2024. – С. 144-147
5. Лыкова, А.М. Теоретические основы формирования готовности учащихся педагогических классов к выбору профессии учителя / А.М. Лыкова // Развитие современного образования в контексте педагогической (образовательной) компетентологии: материалы IV Всерос. науч. конф. с междунар. участием, 15 апреля 2024 г. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 44-46
6. Малинина, Е.А. Эффективные подходы формирования готовности обучающихся к выбору педагогической профессии / Е.А. Малинина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 2. – № 4. – С. 13-19
7. Резапкина, Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки / Г.В. Резапкина. – Москва: Генезис, 2005. – 208 с.
8. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва: Институт Психотерапии, 2002. – 362 с.

Психология

УДК159.9.072.43

студент Ильясова Дарья Денисовна

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

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье исследуется проблема переживания одиночества у обучающихся раннего юношеского возраста. Актуальность данного исследования определяется такими особенностями современной социальной ситуации, как глобализация, высокая мобильность, цифровизация, приводящие к социальной изоляции. Кроме того формирование социально активной и гармоничной личности включено в ряд нормативных документов, регламентирующих деятельность в системе образования. Проводится теоретический анализ ключевых подходов к понятию одиночества. Обосновываются личностно-деятельностный и экзистенциально-деятельностный подходы к изучению переживания одиночества. Эмпирическое исследование проводилось на базе общеобразовательных школ города Оренбурга. Всего в исследовании приняли участие 60 человек. Представлены результаты изучения видов переживания одиночества (диффузное, отчуждающее, диссоциированное), особенностей переживания одиночества, его эмоциональной окраски и зависимости от социальных взаимодействий. Также описаны полученные данные о содержании структурных компонентов одиночества. Рассматриваются данные о корреляционных взаимосвязях между различными характеристиками переживания одиночества. Определены перспективы исследования по разработке рекомендаций для психологических служб с целью сопровождения обучающихся раннего юношеского возраста с разными содержательными и уровневными характеристиками переживания одиночества.

Ключевые слова: одиночество, виды одиночества, юношеский возраст, личностно-деятельностный подход, экзистенциально-деятельностный подход, социальная изоляция.

Annotation. The article explores the problem of loneliness among early adolescence students. The relevance of this study is determined by the features of the current social situation, such as globalization, high mobility, and digitalization, which lead to social isolation. In addition, the formation of a socially active and harmonious personality is included in a number of regulatory documents governing the activities in the education system. The article provides a theoretical analysis of key approaches to the concept of loneliness. It substantiates the personal-activity and existential-activity approaches to studying the experience of loneliness. The empirical study was conducted on the basis of secondary schools in the city of Orenburg. A total of 60 people participated in the study. The results of the study of the types of loneliness experience (diffuse, alienating, dissociated), the characteristics of loneliness experience, its emotional coloring, and dependence on social interactions are presented. The article also describes the obtained data on the content of the structural components of loneliness. It examines the data on the correlation relationships between various characteristics of the experience of loneliness. The article identifies the prospects for developing recommendations for psychological services in order to support students of early adolescence with different content and level characteristics of the experience of loneliness.

Key words: loneliness, types of loneliness, adolescence, personal and activity approach, existential and activity approach, social isolation.

Введение. Современный этап общественного развития характеризуется глубокими трансформациями, которые оказывают неоднозначное влияние на психологическое состояние молодежи. Глобализация, урбанизация, высокая социальная мобильность и, что особенно значимо, тотальная цифровизация коммуникации приводят к парадоксальному

явлению: будучи формально более «связанными», чем когда-либо, молодые люди все острее переживают чувство одиночества и социальной изоляции. Согласно данным ЮНИСЕФ (2024), почти 50% молодых людей переживают состояние беспокойства и знакомы с симптомами депрессии. Пандемия COVID-19, социально-экономическая нестабильность, рост кибербуллинга и снижение уровня социальной поддержки лишь усугубили эту тревожную тенденцию [2].

В Российской Федерации данная проблема также находится в фокусе внимания государства, что находит отражение в Национальных проектах «Образование» и «Демография», где подчеркивается важность формирования социально ответственной, гармонично развитой личности. Однако, как показывают исследования (данные НЦОЗ, 2022), до 38% студентов сообщают о депрессивных симптомах, а 21% – о проявлениях тревожности. При этом лишь 8% обращаются за профессиональной помощью из-за дефицита служб и страха стигматизации [3]. Этот разрыв между официальными установками и реальным положением дел подчеркивает острую необходимость в углубленном изучении психологического неблагополучия молодежи, в центре которого часто лежит переживание одиночества.

Юношеский возраст (16-18 лет), который Э. Эриксон охарактеризовал как кризис идентичности, представляет собой один из наиболее сложных и значимых периодов в становлении личности [5]. На этом этапе происходит активное формирование самосознания, построение первых глубоких межличностных отношений вне семьи и определение своей жизненной траектории. В этих условиях переживание одиночества становится неотъемлемой частью внутреннего мира молодого человека.

Итак, существует практическая необходимость в своевременном выявлении юношей и девушек, переживающих именно патологические формы одиночества. Это позволит не только оказывать своевременную адресную помощь тем, кто в ней нуждается, но и способствовать развитию у всех молодых людей навыков конструктивного пребывания наедине с собой, превращая потенциальный кризис в возможность для личностного становления.

Изложение основного материала статьи. В современной психологии существуют различные взгляды на понимание одиночества. Представим некоторые подходы:

– В рамках интеракционистской традиции (Р. Вейс, Дж. Харрисон) одиночество определяется как комплексный феномен, обусловленный взаимодействием личностных характеристик и условий внешней среды. Данный подход называет одиночество закономерной реакцией человека на лишение социальных связей, на невозможность удовлетворения социальных потребностей [1].

– Представители когнитивного направления (Э. Пепло, Д. Перлман) акцентируют внимание на субъективной природе переживания одиночества. В данном подходе одиночество выступает как результат когнитивной оценки личностью собственного социального статуса, а именно – осознания несоответствия между желаемой и реальной картиной социальных связей. Познавательные процессы играют решающую роль в осмыслении недостатка общения и трансформации мыслей в глубокое переживание [7; 8].

– Личностно-деятельностный подход (С.Г. Корчагина) одиночество рассматривает как концентрацию человека на внутреннем мире. Одиночество может стать механизмом самопознания: либо отражает осознание человеком своей уникальности и непохожести на других, либо является следствием отвержения со стороны окружающих [4].

– В рамках культурно-исторического (социокультурного) подхода (Г.Р. Шагивалеева) одиночество рассматривается как сложный и многомерный феномен, содержание которого определяется историческими, культурными и психологическими условиями развития общества [9].

– Экзистенциально-деятельностный подход (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин) рассматривает одиночество как переживание своей непричастности по отношению к другим людям [6]. Согласно данному подходу, одиночество может выступать ресурсом для развития самостоятельности и личностного роста.

В основу нашего исследования были выбраны личностно-деятельностный и экзистенциально-деятельностный подходы, так как рассматривают одиночество как субъективное переживание личности (С.Г. Корчагина) и как экзистенциальный факт, способствующий самопознанию и личностному росту (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осина), акцентируя внимание на индивидуальном опыте, интерпретации и стратегиях адаптации.

Эмпирические данные были получены с помощью следующих методик: опросник для определения вида одиночества (С.Г. Корчагина); дифференциальный опросник переживания одиночества (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев), Шкала одиночества (UCLA).

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ города Оренбурга. В исследовании приняли участие 60 человек в возрасте 16-17 лет, из них 39 мальчиков и 21 девочка, обучающихся в 11 классах.

На первом этапе анализа результатов были выявлены виды переживания одиночества в юношеском возрасте (табл. 1).

Таблица 1

Уровневые показатели переживания различных видов одиночества в юношеском возрасте

Вид одиночества	Уровень переживания одиночества					
	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	кол-во чел в %	средний балл	кол-во чел в %	средний балл	кол-во чел в %	средний балл
Диффузное одиночество	10	13,2	75	7,8	15	3,4
Отчуждающее одиночество	10	12,4	60	7,1	30	4,2
Диссоциированное одиночество	0	0	75	7,6	25	4,0

Анализ результатов, представленных в таблице 1, позволяет заключить, что в юношеском возрасте характерны все указанные виды одиночества: диффузное, отчуждающее и диссоциированное одиночество. При этом более выражено диффузное и отчуждающее одиночество.

Диффузное одиночество на высоком уровне наблюдается у 10% респондентов. Данная группа характеризуется выраженной подозрительностью в социальных контактах и противоречивость проявлений (сочетание тревожности, возбудимости и дезадаптивных форм поведения в конфликтных ситуациях). При стремлении к установлению межличностных связей, к утверждению собственной значимости, у респондентов данной группы присутствует регрессивная стратегия совладания со стрессом в виде поиска сочувствия. В результате участники данной группы могут переживать различные страхи, фрустрацию и даже утрату смысловых ориентаций.

У большинства испытуемых (75%) был получен средний уровень диффузного одиночества. Респонденты этой группы характеризуются присутствием настороженности в отношениях, ориентацией на социальное одобрение. В стрессовых

условиях им также необходима эмоциональная поддержка извне.

Низкий уровень диффузного одиночества, выявленный у 15% юношей, позволяет говорить об отсутствии у юношей данной группы подозрительности в коммуникативной сфере, независимостью самооценки от внешних оценок и устойчивостью к стрессу.

Анализ распределения уровней отчуждающего одиночества в выборке позволяет также выделить три группы респондентов. Средний уровень данного типа одиночества (60% респондентов) свидетельствует о наличии некоторых проявлений зависимости от мнения и отношения окружающих, сниженной способностью договариваться и сопереживать. Отход от социальных норм и ценностей может приводить к трудностям в построении социальных связей, что актуализирует переживание утраты и изоляции.

Низкие значения по шкале отчуждающего одиночества (30% участников) отражают противоположную тенденцию: обучающиеся проявляют самостоятельность, высокий уровень эмпатии, поведение в соответствии с социальными нормами. В целом респонденты данной группы способны успешно выстраивать конструктивную коммуникацию.

Высокий уровень отчуждающего одиночества, зафиксированный у 10% юношей, характеризуется устойчивой тенденцией к изоляции и неспособностью к продуктивному сотрудничеству. В результате это может привести к трудностям в коммуникации.

При изучении диссоциированного одиночества были получены только две группы – со средним и низким уровнем проявлений. Диссоциированное одиночество на среднем уровне показали 75% юношей. Эти респонденты склонны переживать острое и осознаваемое чувство одиночества, принимая одну часть своей личности, но отвергая другую. Они проявляют умеренные формы эгоизма и подчинения в межличностных отношениях, а также имеют тревожные и демонстративные черты характера.

Диссоциированное одиночество на низком уровне присуще 25% юношей. Эти респонденты не склонны переживать ярко выраженное, осознаваемое и болезненное одиночество. Они принимают разные стороны своей личности и не проявляют эгоизма или подчинения в межличностных отношениях.

Высокий уровень диссоциированного одиночества в юношеском возрасте не выявлен.

На следующем этапе анализа данных были рассмотрены результаты по методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев) с целью изучения особенностей переживания одиночества у юношей, выявления его эмоциональной окраски и зависимости от социальных взаимодействий.

Результаты показали наибольшее значение показателей по шкале «Зависимость от общения» – 18,8 баллов. Высокие значения свидетельствуют о преобладании негативного образа одиночества в сознании респондентов, а также на тенденцию к поиску социальных контактов, направленному на избегание ситуаций уединения и дискомфортных состояний.

На второй позиции оказался показатель «Общее одиночество» со значением в 17,6 балла. Данный результат говорит о значимости переживания участниками исследования изолированности, дефицита эмоционально положительных связей. В целом, респонденты остро переживают одиночество.

Наименьшую выраженность в исследуемой группе получила шкала «Позитивное одиночество» (16,5 баллов). Такой результат свидетельствует об отсутствии понимания у респондентов ресурсов состояния одиночества, конструктивного использования уединения.

С целью выявления представлений о структуре одиночества в юношеском возрасте была использована методика «Шкала одиночества» (UCLA). Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования структуры одиночества в юношеском возрасте

Структурные компоненты	Средний балл
Эмоциональный (негативные переживания)	15,1
Поведенческий (нарушение социальных контактов)	12,4
Когнитивный (непонимание окружающих)	9,4

Полученные данные позволяют сказать, что в данной выборке наиболее выраженной является эмоциональная составляющая (негативные переживания). Такой результат подтверждает наличие острых негативных состояний при переживании изоляции от группы. В целом, можно наблюдать болезненное отношение к невозможности удовлетворить потребности в общении.

Результаты изучения поведенческого компонента показывают наличие пассивности и отстраненности в отношениях с окружающими у участников исследования.

Менее выраженной в юношеском возрасте является когнитивная составляющая (непонимание окружающих). Это говорит о том, что респонденты чаще проявляют субъективное несоответствие своих взглядов и интересов с окружающими людьми, чем действительно объективно существуют в наличии это разногласия.

На основании данных о структуре одиночества были получены результаты общего уровня одиночества в юношеском возрасте. Полученные данные показали, что высокий уровень одиночества наблюдается у 44% участников исследования. Респондентов данной группы можно характеризовать как остро переживающих изоляцию и непонимание. Средний уровень одиночества показали 39% юношей, что указывает на его менее выраженный, но все же присутствующий характер в их жизни. Низкий уровень одиночества был выявлен у 17% юношей.

Для выявления взаимосвязей между видами, структурными компонентами и общим уровнем одиночества был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Выявленные корреляционные взаимосвязи представлены в таблице 3.

Результаты корреляционного анализа

Показатели	R Спирмена	Уровень значимости, p
Диффузное одиночество и общий показатель переживания одиночества	0,27	p≤0,05
Диффузное одиночество и непонимание окружающих	0,26	p≤0,05
Отчуждающее одиночество и общее одиночество	0,52	p≤0,05
Отчуждающее одиночество и зависимость от общения	0,49	p≤0,05
Позитивное одиночество и общий показатель переживания одиночества	-0,61	p≤0,05

В результате анализа выявлены следующие статистически значимые взаимосвязи:

– Диффузное одиночество положительно коррелирует с общим уровнем переживания одиночества ($R = 0,27$, $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что молодые люди юношеского возраста, склонные к диффузному типу одиночества, чаще испытывают чувство общей изоляции и эмоциональной пустоты, хотя влияние этого типа одиночества на общее переживание пока умеренное.

– Диффузное одиночество положительно коррелирует с непониманием со стороны окружающих ($R = 0,26$, $p \leq 0,05$). Можно сказать, что юноши, склонные к диффузному одиночеству, ощущают недостаток внимания и поддержки со стороны сверстников и взрослых, что усиливает чувство социальной изоляции.

– Отчуждающее одиночество положительно коррелирует с общим уровнем переживания одиночества ($R = 0,52$, $p \leq 0,05$). Этот тип одиночества тесно связан с внутренним ощущением изоляции, эмоциональной отчужденности и низкой вовлеченности в социальное взаимодействие.

– Отчуждающее одиночество положительно коррелирует с зависимостью от общения ($R = 0,49$, $p \leq 0,05$). Такие данные показывают, что переживание отчуждения одновременно связано с потребностью в контакте и внимании, что усиливает внутренний конфликт и эмоциональную напряженность.

– Позитивное одиночество отрицательно коррелирует с общим уровнем переживания одиночества ($R = -0,61$, $p \leq 0,05$). Такая корреляция указывает на то, что юноши, способные к конструктивной уединенности, реже испытывают чувство общей изоляции, воспринимают одиночество как ресурс для самопознания и восстановления эмоционального баланса.

Выводы. Таким образом, анализ результатов исследования показывает, что в юношеском возрасте характерны все виды одиночества: диффузное, отчуждающее и диссоциированное одиночество. Изучение взаимосвязей показывает, что для данной возрастной группы характерно преобладание диффузного и отчуждающего типов одиночества, которые связаны с повышенным общим уровнем переживания одиночества и ощущением социальной изоляции. В то же время позитивное одиночество выступает как защитный или конструктивный тип, сопровождающийся снижением чувства изоляции и способствующий эмоциональному равновесию.

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования, что в юношеском возрасте преобладают негативные типы одиночества (диффузное и отчуждающее), которые связаны с высоким общим уровнем переживания одиночества и негативным восприятием себя и окружающих.

Перспективой проведенного исследования является разработка рекомендаций для психологической службы школы по сопровождению обучающихся раннего юношеского возраста с разными содержательными и уровневыми характеристиками переживания одиночества. Психологическое сопровождение юношей, переживающих одиночество, должно быть направлено на снижение негативных форм одиночества, развитие позитивного отношения к уединению, укрепление самооценки и коммуникативной компетентности, а также расширение субъективного опыта социальных отношений.

Литература:

1. Вейс, Р. Вопросы изучения одиночества / Р. Вейс // Лабиринты одиночества. – Москва: Прогресс, 1989. – С. 114-128
2. Джура, Г.С. Особенности влияния цифровизации на психику личности молодого человека / Г.С. Джура, В.Я. Иванченко // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2024. – № 4. – С. 543-555. – DOI: 10.17072/2078-7898/2024-4-543-555
3. Иванова, М.А. Риск возникновения тревожно-депрессивных расстройств у студентов 1-го курса различных государственных учреждений / М.А. Иванова, А.В. Климов, Е.Н. Денисов // Молодой ученый. – 2021. – № 22(364). – С. 435-437
4. Корчагина, С.Г. Генезис. Виды и проявления одиночества / С.Г. Корчагина. – Москва: МПСИ, 2008. – 228 с.
5. Кунцевич, Н.В. Кризис идентичности в юношеском возрасте и факторы его возникновения / Н.В. Кунцевич // Молодой ученый. – 2021. – № 25(367). – С. 479-482
6. Осин, Е.Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – № 2. – С. 55-81
7. Пепло, Л. Одиночество и самооценка / Л. Пепло, М. Мораш // Лабиринты одиночества. – Москва: Прогресс, 1989. – С. 169-191
8. Перлман, Д. Теоретические подходы к одиночеству / Д. Перлман, Л. Пепло // Лабиринты одиночества. – Москва: Прогресс, 1989. – С. 152-168
9. Шагивалеева, Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами: монография / Г.Р. Шагивалеева. – Елабуга: Алмедиа, 2007. – 157 с.

УДК 159.92

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ГЛУХИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию психологического благополучия глухих подростков. Анализируются некоторые научные работы, в которых отражены личностные особенности глухих подростков. Приводятся результаты исследования общего уровня психологического благополучия у глухих и нормально развивающихся подростков. Описываются результаты исследования компонентов психологического благополучия у изучаемых групп. Рассматриваются результаты исследования общего уровня субъективного благополучия личности у глухих и нормально развивающихся подростков. Рассматриваются результаты исследования компонентов субъективного благополучия личности у изучаемых групп. Представлены выводы о соотношении результатов исследования психологического благополучия и субъективного благополучия личности глухих и нормальных подростков. Описываются типологические особенности психологического благополучия глухих подростков. Намечаются перспективные направления психологической работы. Предлагаются конкретные методы и формы ее организации.

Ключевые слова: глухие подростки, психологическое благополучие, субъективное благополучие личности, эмоциональное благополучие, гедонистическое благополучие.

Annotation. The article is devoted to the study of the psychological well-being of deaf adolescents. Some scientific papers that reflect the personality traits of deaf adolescents are analyzed. The results of a study of the general level of psychological well-being in deaf and normally developing adolescents are presented. The results of a study of the components of psychological well-being in the studied groups are described. The results of a study of the subjective well-being of personality in deaf and normally developing adolescents are considered. The results of a study of the components of subjective well-being of personality in the studied groups are presented. The conclusions about the correlation of the results of the study of psychological well-being and the subjective well-being of the personality of deaf and normal adolescents are presented. The typological features of the psychological well-being of deaf adolescents are described. Promising areas of psychological work are outlined. Specific methods and forms of its organization are proposed.

Key words: deaf adolescents, psychological well-being, subjective well-being of personality, emotional well-being, hedonistic well-being.

Введение. Изучение психологического благополучия является одним из актуальных направлений современных психологических исследований. В начале XXI века этот феномен стал предметом научного интереса как зарубежных (Н. Бредбэрн, Э. Динер, Д. Канеман, К. Рифф и др.), так и отечественных ученых (Е.Н. Волкова, Н.М. Голубева, О.А. Идобаева, Р.М. Шамянов, Т.Д. Шевеленкова и др.). С точки зрения Е.Н. Волковой [1], Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко [8] и некоторых других исследователей психологическое благополучие представляет собой субъективное переживание индивидом удовлетворенности собой и своей жизнью в аспекте основных человеческих ценностей. Как пишет О.А. Идобаева [5], особое значение психологическое благополучие имеет в период активного становления личности, а именно в подростковом и юношеском возрасте. По мнению этого исследователя, психологическое благополучие на каждом этапе онтогенеза имеет выраженную возрастную специфику. Так, в подростковом возрасте, наиболее значимым компонентом в структуре психологического благополучия выступает эмоциональное благополучие, зависящее от особенностей отношения подростка в семье и со сверстниками.

Очевидно, что наличие нарушений в развитии является важным фактором, влияющим на психологическое благополучие. Исследования самооценки подростков с нарушением слуха, воспитывающихся в системе специального образования, показали, что у этих школьников отмечается заниженная самооценка (И.А. Горькова, А.В. Микляева [3]). Причем, такой уровень самооценки характерен как для обобщенной самооценки, так и для ее частных вариантов. В исследовании В.М. Домчук [4] подчеркивается, что высокий уровень тревожности у подростков с нарушением слуха обусловлен в большей степени проблемами социализации, например, коммуникативной некомпетентностью, слабо реализованным стремлением к автономии от родителей и т.п. В диссертационной работе Ю.А. Масловой [6] указывается, что подростки с нарушением слуха характеризуются высокой степенью конформности, преобладанием внешнего локуса контроля, слабо выраженной инициативностью, «выученной беспомощностью» и т.п.

Все вышеперечисленные факторы косвенно свидетельствуют о невысоком уровне психологического благополучия подростков с нарушением слуха. Однако, работ, непосредственно направленных на изучение психологического благополучия у подростков с нарушением слуха нами обнаружено не было.

Изложение основного материала статьи. Было предпринято исследование психологического благополучия глухих подростков в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Базами для исследовательской работы стали МБОУ «Школа № 188» г. Нижний Новгород и ГБОУ «Школа-интернат для глухих детей» г. Нижний Новгород. Выборку исследования составили обучающиеся 7-9 классов в возрасте от 14 до 16 лет. Общее количество испытуемых – 20 человек: 10 глухих подростков и 10 нормально развивающихся подростков. Использовалась индивидуальная форма проведения диагностического эксперимента.

В качестве диагностического инструментария были использованы взаимодополняющие друг друга методики – «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной) и методика диагностики субъективного благополучия личности Р.М. Шамянова, Т.В. Бесковой. Рассмотрим полученные результаты.

Таблица 1

Результаты исследования общего уровня психологического благополучия глухих и нормально развивающихся подростков по методике К. Рифф (адаптация Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной)

Уровневые значения психологического благополучия	Подростки с нормальным развитием	Глухие подростки
Низкий уровень	30%	90%
Средний уровень	10%	10%
Высокий уровень	60%	0%

Как видно из приведенных в таблице результатов, для подавляющего большинства глухих подростков характерен низкий уровень психологического благополучия.

Таблица 2

Результаты исследования компонентов психологического благополучия глухих и нормально развивающихся подростков по методике К. Рифф (адаптация Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной)

Шкалы	Средние показатели	
	Подростки с нормальным развитием	Глухие подростки
Автономность	6,2	3,9
Компетентность	5	4,3
Личностный рост	5,4	3,1
Позитивные отношения	6	2,8
Жизненные цели	4,3	2,6
Самопринятие	5,5	3,1

Проанализируем структурные компоненты психологического благополучия у испытуемых. Следует отметить, что у подростков с нормой развития ни один структурный компонент изучаемого феномена не демонстрирует показатели ниже среднего уровня, тогда как у глухих подростков только один показатель попадает в диапазон средних оценок, а остальные находятся ниже. Наиболее низкий уровень показал компонент «жизненные цели». Это позволяет говорить об отсутствии у подростков достаточной осмысленности своей жизненной траектории как в перспективе, так и в ретроспективе. Глухие подростки не в состоянии самостоятельно определить жизненные цели в соответствии с собственными потребностями и возможностями.

Ожидаемым оказался низкий показатель по компоненту «позитивные отношения», т.к. для подростков с нарушением слуха характерно воспринимать свои ограничения в вербальной коммуникации как барьер для установления межличностных отношений. Зачастую глухие подростки демонстрируют дистантные эмоциональные отношения даже с людьми, входящими в референтную группу. Также невысокие показатели были выявлены по компоненту «самопринятие». Следует отметить, что такое положение в целом может считаться типичным для подросткового возраста, однако, если сравнить показатели глухих и нормотипичных подростков, то разница между ними достаточно существенна. Также следует отметить у глухих подростков низкий показатель по компоненту «личностный рост», что позволяет констатировать недостаточную адаптивность испытуемых к изменяющимся условиям окружающей действительности, склонность к ригидным формам поведения. Интересно проанализировать показатель по компоненту «компетентность». Несмотря на то, что он оказался в среднем диапазоне, его характеристики подтверждают уже описанную картину. Глухие подростки испытывают определенные трудности в организации собственной деятельности, не всегда оценивают позитивно собственные достижения, часто отказываются от осуществления своих намерений, считая себя недостаточно знающими и умелыми.

Обратимся к полученным результатам по методике диагностики субъективного благополучия личности Р.М. Шамянова, Т.В. Бесковой.

Таблица 3

Результаты исследования общего уровня субъективного благополучия личности глухих и нормально развивающихся подростков по методике Р.М. Шамянова, Т.В. Бесковой

Уровневые значения субъективного благополучия личности	Подростки с нормальным развитием	Глухие подростки
Низкий уровень	10%	10%
Средний уровень	30%	90%
Высокий уровень	60%	0%

Анализ показателей выявляет качественное различие между исследуемыми группами. У подростков с нормальным развитием доминирует высокий уровень субъективного благополучия личности (60%), а средний имеют 30% испытуемых. У глухих подростков картина обратная: подавляющее большинство (90%) находятся на среднем уровне субъективного благополучия. Доля испытуемых с низким уровнем одинакова в обеих группах. Сравнение уровней значений психологического благополучия и субъективного благополучия нормальных подростков позволяет предположить, что в группе нормотипичных испытуемых данные показатели незначительно варьируются относительно среднего и низкого уровней. Показатели высокого уровня психологического и субъективного благополучия коррелируют друг с другом.

Относительно глухих подростков можно говорить о большем рассогласовании показателей: 90% испытуемых продемонстрировали средний уровень субъективного благополучия личности, а психологическое благополучие на этом же уровне зафиксировано только у 10% подростков. Опираясь на исследования Н.М. Голубевой [2], Р.М. Шамянова [7], Т.Д. Шевеленковой [8], можно предположить, что психологическое благополучие, являясь частью субъективного благополучия личности, может иметь другой уровень и отражать прежде всего эмоциональное отношение человека к

собственной жизни. Таким образом, мы можем говорить, что глухие подростки демонстрируют низкий уровень психологического благополучия как маркер имеющихся проблем с субъективным благополучием личности в целом.

Перейдем к анализу компонентов субъективного благополучия личности у исследуемых групп.

Таблица 4

Результаты исследования компонентов субъективного благополучия личности глухих и нормально развивающихся подростков по методике Р.М. Шамянова, Т.В. Бесковой

Шкалы	Средние показатели	
	Подростки с нормальным развитием	Глухие подростки
Эмоциональное благополучие	3,62	2,87
Экзистенциально-деятельностное благополучие	3,71	3,02
Эго-благополучие	3,4	2,8
Гедонистическое благополучие	3,13	2,88
Социально-нормативное благополучие	3,96	3,08

Сравнение средних баллов по шкалам показывает, что наибольший разрыв между показателями групп наблюдается по шкале «Социально-нормативное благополучие» (удовлетворенность своим статусом и признанием). У обеих групп ведущими факторами субъективного благополучия личности являются социально-нормативный и экзистенциально-деятельностный. Наименее развиты у обеих групп гедонистическое благополучие и эго-благополучие (принятие себя, уверенность).

На основе вышесказанного можно сказать, что глухие подростки демонстрируют субъективное благополучие личности, в основном сосредоточенное в зоне среднего уровня. Их основные трудности связаны с ощущением социальной интеграции и признания, а структура переживания субъективного благополучия личности в целом повторяет таковую у сверстников с нормальным развитием, но на менее выраженном уровне.

Выводы. Проведенное исследование показало, что уровень психологического благополучия глухих подростков в целом ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Очевидно, это связано с наличием нарушения в развитии, оказывающим системное воздействие на все сферы жизнедеятельности подростка. Глухие подростки неудовлетворены собой, не могут полностью принять себя такими какими они есть, испытывают сомнения в собственной психологической безопасности. Они не в полной мере ощущают себя субъектами собственной жизни, затрудняются в определении перспектив саморазвития. Еще одной существенной проблемой для глухих подростков является выстраивание позитивной коммуникации с окружающими людьми, что обусловлено самим нарушением и выраженной неуверенностью в себе как в эффективном коммуникаторе.

Для повышения уровня психологического благополучия глухих подростков стоит уделить большее внимание глубинному развитию социально-коммуникативной сферы. Важно преодолеть дефицит, выявленный по шкалам «Позитивные отношения» и «Социально-нормативное благополучие», формировать навыки для построения доверительных контактов. Главная задача – компенсация сенсорного дефицита и снижение тревожности при коммуникациях. Хороший эффект может дать работа подростков в терапевтических и развивающих группах, применение арт-терапевтических методик, которые минимизируют вербальный барьер и позволяют выразить эмоции и установить контакт на символическом уровне. Важно проводить регулярные тренинги социальных навыков, моделирующие сложные ситуации (знакомство, отказ, просьба о помощи, разрешение конфликта) с последующим анализом.

Другим важным аспектом психологической помощи должно быть формирование позитивного статуса. Для глухих подростков критически важен опыт признания за пределами привычного круга общения. Здесь может быть использовано социальное проектирование – вовлечение подростков в создание и реализацию проектов полезных для других. Успех в такой деятельности будет источником социально-нормативного благополучия, давая подтверждение собственной значимости и компетентности. Можно привлекать успешных взрослых с нарушением слуха, которые могут делиться своим опытом преодоления трудностей, построения карьеры и отношений.

Литература:

1. Волкова, Е.Н. Изучение субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков (психодиагностический комплекс) / Е.Н. Волкова, С.В. Васильева // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 3(28). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1015> (дата обращения: 27.03.2026)
2. Голубева, Н.М. К проблеме дифференциации понятий психологического и субъективного благополучия личности / Н.М. Голубева // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 36-42
3. Горьковая, И.А. Самооценка подростков с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата: общее и специфичное / И.А. Горьковая, А.В. Микляева // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2018. – Т. 18. – № 3. – С. 33-41
4. Домчук, В.М. Психодинамическое содержание тревожности у детей подросткового возраста с нарушениями слуха / В.М. Домчук // Специальное образование. – 2013. – № 4. – С. 34-38
5. Идובהва, О.А. К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогический аспекты / О.А. Идובהва // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 351. – С. 128-134
6. Маслова, Ю.А. Особенности смысловой сферы старшеклассников в условиях интерната для глухих и слабослышащих: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Маслова Юлия Александровна. – Ростов-на-Дону, 2008. – 186 с.
7. Шамянов, Р.М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия / Р.М. Шамянов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14. – № 1. – С. 80-86
8. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129

УДК 159.9

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии Лебедева Оксана Валерьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы
высшей квалификационной категории Любезнова Юлия Викторовна
 Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
 «Лицей № 8 имени академика Е.К. Федорова» (г. Нижний Новгород);
магистрант факультета психологии Храмова Оксана Валентиновна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХАРАКТЕРА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРЕЙ И ИХ ДЕТЕЙ-ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме взаимодействия детей и родителей как одной из наиболее актуальных социально-психологических проблем в период подросткового возраста. Исследование выявило значительный диссонанс в восприятии характера детско-родительского взаимодействия матерями и их детьми-подростками. Подростки склонны оценивать отношения, складывающиеся в процессе общения с родителями, как более эмоционально близкие, партнерские и удовлетворительные, в то время как матери недооценивают степень своего контроля и авторитетности во взаимодействии с детьми, что создаёт почву для взаимного непонимания и конфликтов. Наблюдаемая дезинтеграция родительской позиции, проявляющаяся в сочетании низкой требовательности с умеренным контролем («слабые границы»), приводит к противоречивому восприятию воспитательных стратегий со стороны детей-подростков. Представленные результаты могут быть полезны специалистам в разработке эффективных программ психологической профилактики и коррекции детско-родительских отношений.

Ключевые слова: родители, подростки, фигура матери, детско-родительское взаимодействие, проблемы внутрисемейных отношений.

Annotation. This article focuses on the issue of interaction between children and parents as one of the most pressing socio-psychological problems during adolescence. The study revealed a significant discrepancy in the perception of the nature of parent-child interaction by mothers and their adolescent children. Adolescents tend to perceive their relationships with their parents as more emotionally close, cooperative, and satisfying, while mothers underestimate their level of control and authority in their interactions with their children, leading to misunderstandings and conflicts. The observed disintegration of the parental position, manifested in the combination of low demands with moderate control («weak boundaries»), leads to a contradictory perception of parenting strategies by adolescent children. The presented results can be useful for specialists in developing effective programs for psychological prevention and correction of child-parent relationships.

Key words: parents, teenagers, mother figure, parent-child relationships, problems in family relationships.

Введение. Подростковый возраст представляет собой критическую фазу онтогенетического развития, которая характеризуется выраженной трансформацией психосоциальных характеристик личности человека. Как справедливо подчеркивает Л.С. Выготский, «вне культурного развития о кризисе переходного возраста вообще не приходится говорить» [2, С. 99]. Происходит качественная перестройка системы отношений с миром – от зависимой позиции ребенка к автономности взрослой личности, утрачиваются детские формы поведения и мировосприятия, формируются основы взрослой идентичности. Данный этап характеризуется формированием важных личностных структур, что объясняет его определяющую роль в становлении индивидуальности.

В силу особой эмоциональной значимости материнской фигуры данный этап сопровождается существенной перестройкой всей системы детско-родительских отношений. Период подростничества характеризуется повышенной аффективной лабильностью и конфликтностью. Снижение уровня эмпатического взаимопонимания, усиление протестных поведенческих паттернов со стороны подростков, рост частоты конфликтных ситуаций во взаимодействии с социумом отражает особенность и остроту этого жизненного периода. Актуальность исследовательских поисков в русле изучаемой проблематики обусловлена потребностью в поиске эффективных способов профилактики и коррекции возникающих трудностей.

Изложение основного материала статьи. В изучении подросткового возраста важную роль сыграли работы зарубежных исследователей (Д. Баумринд, Дж. Боулби, Г. Крайга, Ж. Пиаже, З. Фрейда, С. Холла, Р. Штайнера, В. Штерна, Э. Шпрангера, Э. Эриксона и др.) и отечественных (Л.И. Божович, А.Я. Варги, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, И.М. Марковской, М.А. Новиковой, К.Н. Поливановой, А.А. Реана, В.В. Столина, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др.). Их исследования легли в основу современных представлений о развитии личности человека в этот непростой период и о специфике детско-родительских отношений, проявляющихся в реальном процессе взаимодействия.

Согласно концепции Д.Б. Эльконина, процесс самосознания у подростков первоначально формируется на психологическом уровне под влиянием учебной деятельности, а впоследствии поддерживается физиологическими изменениями [8]. Этот период развития представляет собой системную перестройку, где биологические факторы (половое созревание, физический рост) взаимодействуют с психологическими (формирование Я-концепции, полоролевой идентификации). Подобная динамика закономерно порождает характерный для подростков феномен – гипертрофированное внимание к телесным изменениям, эгоцентрическую позицию и интенсивный поиск личностной уникальности, отражающие процесс перехода к взрослой идентичности.

Согласно исследованиям И.С. Кона, пубертатный период сопровождается повышенной тревожностью подростков, связанной с критической оценкой изменяющейся внешности. Неудовлетворённость телосложением, чертами лица или весом может вызывать негативную самооценку, социальную изоляцию и невротические реакции, причём интенсивность этих проявлений зависит от индивидуальных особенностей полового созревания. Часто возникающие перепады настроения и повышенная эмоциональность могут приводить к конфликтам. Показательно, что мнение родителей и атмосфера в семье сильно влияют на самооценку подростка [3].

Как отмечают Ф.В. Повешедная и Ю.В. Любезнова, «семья является первым социальным институтом, в который вступает ребенок, присваивая нравственные, этические, эстетические нормы поведения, приобретая ценностные ориентиры и социальный опыт жизнедеятельности в обществе» [5, С. 47]. По мнению А.А. Реана, И.А. Коновалова, М.А. Новиковой, «восприятие подростком своей семьи во всем многообразии ее характеристик выступает системой отсчета как актуальной,

так и последующей жизни» [6, С. 75].

От родителей требуется гибкое реагирование, адаптация к меняющимся условиям взаимодействия с ребенком. И в этой ситуации обеспечением психологической безопасности развивающейся личности является баланс между сохранением устойчивой эмоциональной связи и предоставлением подростку необходимой степени свободы для личностного самоопределения. Как справедливо подчеркивает Л.И. Божович, «в качестве одной из наиболее характерных черт подросткового возраста всегда отмечалось и отмечается до сих пор стремление подростков к самоутверждению» [1, С. 24]. Если родители проявляют гибкость, понимание в выборе воспитательных стратегий, это обеспечивает успешность прохождения кризиса.

По мнению М.Ю. Шипулиной, «в тандеме родитель-ребенок образуется среда с определенным отношением, влиянием и взаимодействием друг с другом» [7]. Учитывая, что именно эта социальная среда становится условием полноценного физического, интеллектуального, эмоционально-личностного развития подростка, актуализируется потребность в поиске эффективных способов решения возникающих проблем во взаимоотношениях с подростками.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение различных аспектов семейного взаимодействия посредством зеркального опросника «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской в двух формах (для родителей и подростков) [4]. В исследовании приняли участие 126 человек: родители (матери) и их дети-подростки, жители г. Нижнего Новгорода.

Рассмотрим взаимодействие в диаде «Родитель-Ребенок» (Рисунок 1).

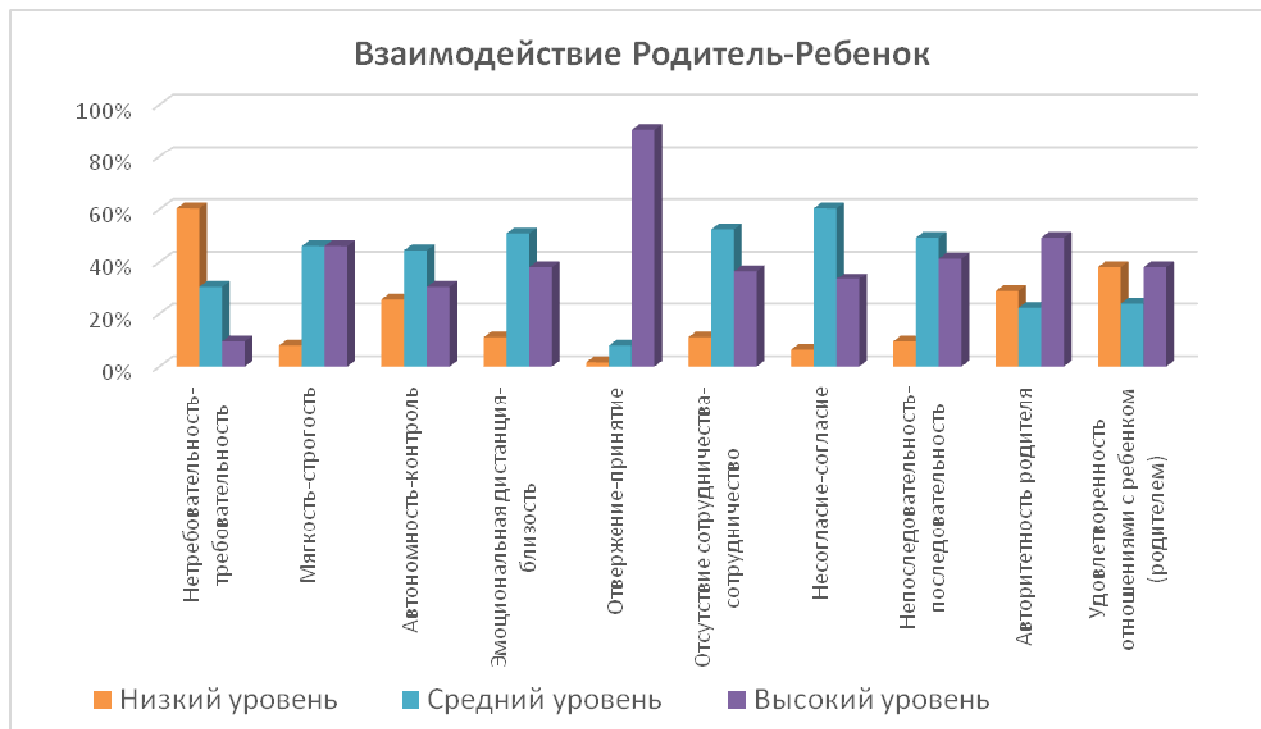


Рисунок 1. Взаимодействие Родитель-Ребенок

Наиболее проблемным параметром оказалась требовательность: 60% респондентов продемонстрировали низкий уровень требовательности, в то время как высокий уровень зафиксирован лишь у 10% матерей. Подобная ситуация может быть связана с современными тенденциями в родительстве, стремлением избегать конфликтов и устанавливать партнерские отношения с детьми, что в подростковом возрасте может приводить к размыванию «границ дозволенного».

Значимым оказался параметр эмоциональной близости в общении с детьми – 38% матерей показали его высокий уровень. При этом 51% респондентов оценили этот аспект взаимодействия с детьми как средний, что может говорить о ситуативном характере эмоциональной близости – ее проявлении лишь в определенных обстоятельствах или условиях.

Особую тревогу вызывают показатели по шкале авторитетности родителя. Лишь 49% матерей оценили его как высокий, в то время как 29% заявили низкие оценки по этому параметру. Это свидетельствует о том, что почти треть опрошенных матерей испытывают серьезные трудности в утверждении своего родительского авторитета, что в подростковом возрасте может приводить к снижению эффективности воспитательного воздействия на ребенка. Оставшиеся 22% матерей со средним уровнем авторитетности также могут столкнуться с проблемами в ситуациях, требующих четкого проявления родительской позиции.

Наиболее поляризованные результаты были получены по шкале удовлетворенности отношениями с ребенком: как высокий, так и низкий уровень удовлетворенности продемонстрировали 38% матерей. Такое распределение может быть связано как с индивидуальными особенностями матерей, так и с различным характером отношений в конкретных диадах «мать-подросток». Показатели среднего уровня удовлетворенности (24%) могут свидетельствовать о зависимости удовлетворенности отношениями от конкретных обстоятельств.

Рассмотрим взаимодействие в диаде «Ребенок-Родитель» (Рисунок 2).

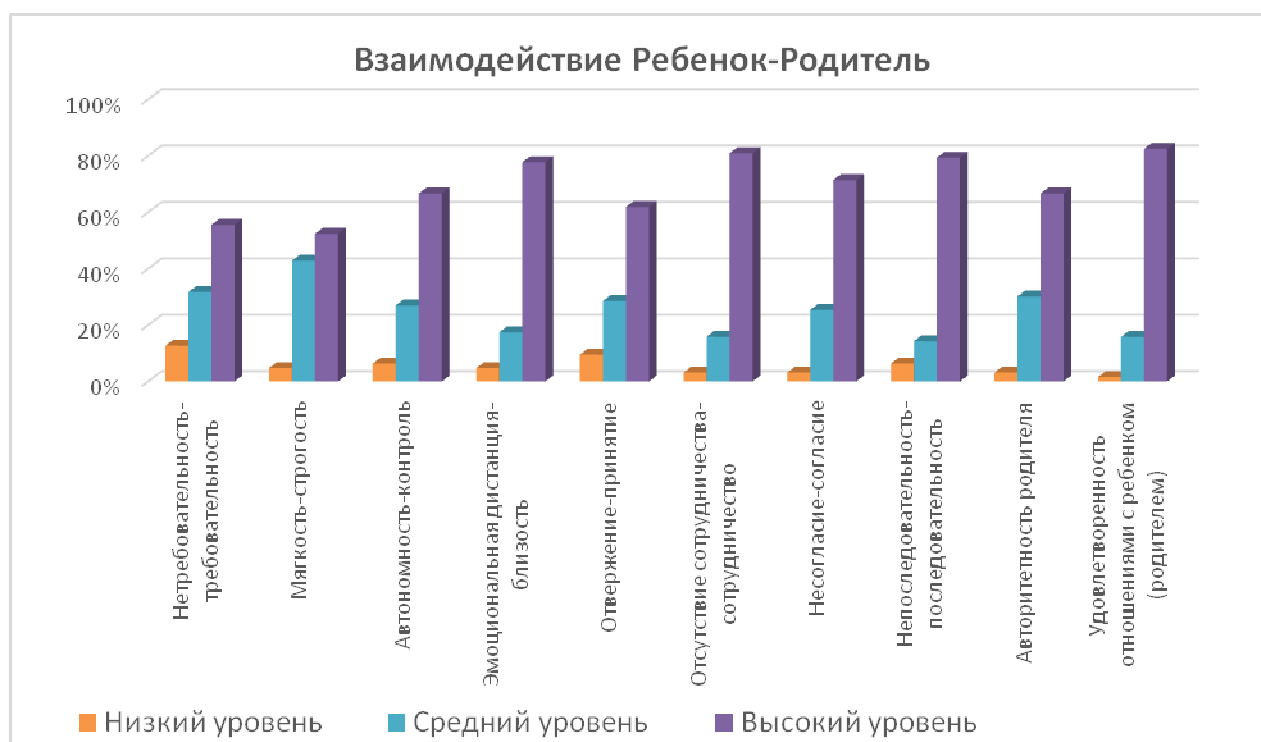


Рисунок 2. Взаимодействие Ребенок-Родитель

Рассмотрим результаты исследования характера взаимодействия с родителями со стороны подростков 11-15 лет. Подавляющее большинство подростков (78%) отмечают высокий уровень эмоциональной близости с родителями, партнерский характер взаимодействия с родителями (81%), согласие в принятии родительской позиции (71%) и высокий уровень удовлетворенности отношениями с родителями (83%). Все это может быть показателем высокого качества семейных отношений, отражая важные для подростка мотивационно-потребностные категории включенности в дела семьи (потребность в безопасности, любви, уважении, принятии, признании, компетентности). Лишь 5% испытуемых-подростков указывают на значительную дистанцию во взаимодействии с родителями, 2% подростков выражают низкую удовлетворенность отношениями.

В процессе нашего исследования мы выявили существенные расхождения по трем ключевым шкалам в оценках матерей и подростков. По шкале «Нетребовательность-Требовательность» 60% матерей характеризуют свою воспитательную позицию как нетребовательную, в то время как 56% подростков воспринимают родителей как предъявляющих значительные требования. Это противоречие может объясняться несколькими факторами:

- недооценка матерями совокупности своих повседневных ожиданий от ребенка из-за несистемного хаотичного характера требований;
- подростки могут преувеличивать родительские ожидания, интерпретируя их как чрезмерные;
- возможен эффект «размытых границ», когда отсутствие четких и последовательных правил приводит к тому, что даже редкие требования воспринимаются подростками как навязчивые.

Еще более выраженное расхождение наблюдается в оценках контроля. Только 30% матерей отмечают высокий уровень контроля, тогда как 67% детей указывают на его выраженное присутствие. Такой разрыв может отражать:

- различие в понимании контроля (родители могут ассоциировать его с жесткими запретами, а подростки – с любым вмешательством в их жизнь);
- неосознанный характер родительского контроля, который может проявляться в косвенных или указательных формах (вопросах, советах, эмоциональных реакциях);
- возрастную гиперчувствительность подростков к любым проявлениям родительского влияния, связанную с процессом сепарации.

Наибольший контраст выявлен в восприятии эмоциональной близости. Если лишь 38% матерей отмечают высокую степень близости с ребенком, то среди подростков этот показатель достигает 78%. Возможные причины этого:

- матери склонны оценивать эмоциональный контакт через призму критериев глубины и содержательности, тогда как для подростков важнее доступность и формальное присутствие родителей;
- подростки, несмотря на внешнюю ориентацию на сверстников, сохраняют сильную потребность в эмоциональной поддержке семьи, что выражается в идеализации отношений.

Следует отметить, что 67% детей высоко оценивают авторитет родителя, тогда как сами родители – лишь 49%. Таким образом, можно утверждать, что дети чаще уважают родителей, чем последние предполагают.

Полученные данные показывают значительные расхождения в восприятии родителями и детьми особенностей их взаимодействия:

- в целом, дети склонны оценивать родителей более строгими, контролирующими, но при этом эмоционально близкими и последовательными, чем родители сами себя воспринимают;
- диссонанс в восприятии обусловлен различиями в позициях матерей и подростков: родители склонны недооценивать свою требовательность, авторитет и контроль, тогда как подростки демонстрируют противоположные тенденции;
- идеализация отношений подростками отражает не только реальное качество взаимодействия, но и возрастную потребность в безопасности. Высокие оценки сотрудничества и удовлетворенности (81% и 83% соответственно) могут выполнять защитную функцию, помогая подросткам сохранять позитивный образ семьи в период психологической нестабильности;
- дезинтеграция родительской позиции (сочетание низкой требовательности с умеренным контролем) соответствует

современному феномену «слабых границ», когда отсутствие четких воспитательных стратегий приводит к противоречивому восприятию родительского поведения детьми.

Выводы. Полученные результаты подчёркивают необходимость разработки специализированных программ психологического сопровождения. Особое внимание следует уделить коррекции выявленного феномена «слабых границ» в воспитании через семейное консультирование и развитие рефлексивной позиции родителей. Выявленная специфика восприятия характера взаимодействия его участниками требует избирательного подхода в психологической коррекции и профилактике. Мы считаем, что полученные нами результаты имеют практическую ценность для психологов и педагогов, работающих с семьями подростков, и могут быть использованы при разработке тренинговых программ, направленных на гармонизацию семейных отношений во взаимодействии диады «родитель-ребенок».

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 398 с.
2. Выготский, Л.С. Педология подростка: психологическое и социальное развитие ребенка / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 224 с.
3. Кон, И.С. Социализация детей в изменяющемся мире / И.С. Кон // Вопросы воспитания. – 2010. – № 1(2). – С. 18-24
4. Марковская, И.М. Психология детско-родительских отношений: монография / И.М. Марковская. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 91 с.
5. Повshedная, Ф.В. Проблемы семейного воспитания в истории педагогической науки и современности / Ф.В. Повshedная, Ю.В. Любезнова, К.Р. Лебедев // Педагогический вестник. – 2025. – Вып. 36. – С. 47-49
6. Реан, А.А. Семья в представлении подростков с просоциальным и асоциальным поведением / А.А. Реан, И.А. Коновалов, М.А. Новикова // Мир психологии. – 2018. – № 1(93). – С. 75-88
7. Шипулина, М.Ю. Влияние эмоционального интеллекта матери на стиль воспитания детей 3-7 лет / М.Ю. Шипулина // Нижегородский психологический альманах. – 2020. – № 1. – URL: <http://psykaf417.esrae.ru/ru/24-266> (дата обращения: 06.02.2026)
8. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20

Психология

УДК 159.922.

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Маннанова Елена Анатольевна

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

кандидат филологических наук, доцент кафедры практической психологии Колесникова Ирина Геннадьевна

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

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Никитина Александра Александровна

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА И СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. Профессиональная деятельность социальных работников характеризуется высоким уровнем стресса, что обуславливает актуальность исследования факторов, препятствующих развитию синдрома эмоционального выгорания. Одним из ключевых ресурсов противодействия выгоранию считается личностный потенциал. В эмпирическом исследовании приняли участие 43 социальных работника. Для анализа данных применялись кластерный, сравнительный (t-критерий Стьюдента) и корреляционный анализ. Кластерный анализ позволил дифференцировать выборку на две группы: с признаками синдрома эмоционального выгорания (ЭГ2, n=20) и без таковых (ЭГ1, n=23). Сравнительный анализ выявил статистически значимые различия между группами по ключевым компонентам личностного потенциала. Группа ЭГ1 продемонстрировала достоверно более высокие показатели по общему уровню жизнестойкости ($p \leq 0,05$), субшкале «Контроль» ($p \leq 0,01$), «Ценности собственного Я» ($p \leq 0,01$), «Самоконтроля» ($p \leq 0,05$), «Поддержки» ($p \leq 0,05$), рефлексивности ($p \leq 0,01$) и индексу жизненной удовлетворенности ($p \leq 0,01$). Корреляционный анализ показал более интегрированную и согласованную структуру связей между компонентами личностного потенциала в группе ЭГ1. Результаты подтверждают гипотезу о взаимосвязи компонентов личностного потенциала и синдрома эмоционального выгорания. Выявленные компоненты личностного потенциала – жизнестойкость (особенно компонент «Контроль»), позитивные базовые убеждения, внутренняя поддержка, рефлексивность и общая удовлетворенность жизнью – выступают системным ресурсом, препятствующим развитию выгорания. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для разработки программ психологического сопровождения и профилактики синдрома эмоционального выгорания у социальных работников, направленных на развитие их личностного потенциала.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, личностный потенциал, жизнестойкость, самоактуализация, социальные работники.

Annotation. The professional activity of social workers is characterized by a high level of stress, which determines the relevance of studying the factors that hinder the development of burnout syndrome. One of the key resources for counteracting burnout is personal potential. The empirical study involved 43 social workers. Data analysis involved cluster, comparative (Student's t-test), and correlation analysis. Cluster analysis made it possible to differentiate the sample into two groups: with signs of burnout syndrome (EG2, n=20) and without them (EG1, n=23). Comparative analysis revealed statistically significant differences between the groups in key components of personal potential. The EG1 group demonstrated significantly higher indicators in overall resilience ($p \leq 0.05$), the «Control» subscale ($p \leq 0.01$), «Self-Worth» ($p \leq 0.01$), «Self-Control» ($p \leq 0.05$), «Support» ($p \leq 0.05$), reflexivity ($p \leq 0.01$), and the life satisfaction index ($p \leq 0.01$). Correlation analysis showed a more integrated and coherent structure of relationships between components of personal potential in the EG1 group. The results support the hypothesis of a relationship between the components of personal potential and the syndrome of emotional burnout. The identified components of personal potential – resilience (especially the «Control» component), positive core beliefs, internal support, reflexivity, and overall life satisfaction – act as a systemic resource preventing the development of burnout. The practical significance of the study lies in the fact that its results can be used to develop psychological support and prevention programs for burnout syndrome among social workers, aimed at enhancing their personal

potential.

Key words: emotional burnout syndrome, personal potential, resilience, self-actualization, social workers.

Введение. Профессия социального работника относится к числу наиболее стрессогенных с высокой эмоциональной вовлеченности, интенсивного межличностного взаимодействия и ответственности за благополучие клиентов. Длительное воздействие этих факторов приводит к развитию синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) – состояния физического, эмоционального и мотивационного истощения [1; 2]. В связи с этим, поиск внутренних ресурсов, способных противостоять выгоранию, является актуальной задачей психологической науки и практики.

В качестве такого интегрального ресурса рассматривается личностный потенциал (ЛП), понимаемый как системная характеристика, лежащая в основе способности личности сохранять стабильность и активность в условиях стресса и неблагоприятных внешних обстоятельств [6]. ЛП включает в себя такие компоненты, как жизнестойкость, удовлетворенность жизнью, позитивные базовые убеждения, способность к самоактуализации и рефлексии.

Несмотря на существование ряда теоретических работ, посвященных ЛП и СЭВ, эмпирических исследований, комплексно изучающих взаимосвязь их конкретных компонентов у социальных работников, остается недостаточно. Целью данного исследования стало эмпирическое выявление взаимосвязи между компонентами личностного потенциала и синдромом эмоционального выгорания у социальных работников. Гипотеза исследования заключалась в том, что структурные компоненты ЛП взаимосвязаны с проявлением СЭВ, а именно: социальные работники с более высокими показателями ЛП будут демонстрировать менее выраженные симптомы выгорания.

Изложение основного материала статьи. Проблема эмоционального выгорания активно изучается с момента введения термина Х. Фрейденбергером [12]. Классическая трехфакторная модель К. Маслач и С. Джексона определяет СЭВ через эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [12]. В отечественной традиции В.В. Бойко рассматривает выгорание как механизм психологической защиты, развивающийся поэтапно (напряжение, резистенция, истощение) [1].

Концепция личностного потенциала, разрабатываемая Д.А. Леонтьевым, позиционирует его как основу самодетерминации и устойчивости личности [6]. Ключевыми составляющими ЛП, релевантными профессиональному стрессу, являются:

- Жизнестойкость – система убеждений о вовлеченности, контроле и принятии риска, помогающая преодолевать стрессовые ситуации [7].
- Базовые убеждения – фундаментальные представления о доброте и справедливости мира, а также о ценности собственного «Я» [6].
- Самоактуализация – реализация личностного потенциала, ориентация на собственные ценности и цели [6].
- Рефлексивность – способность к самоанализу и гибкому реагированию на изменяющиеся условия [4].
- Удовлетворенность жизнью – интегральный показатель психологического благополучия [10].

Анализ литературы показал, что хотя значение многих из этих компонентов по отдельности изучалось в контексте профессионального стресса [3; 5; 8; 9; 11], их совместная роль в структуре ЛП как системного ресурса против выгорания у социальных работников требует дальнейшего эмпирического изучения.

В исследовании приняли участие 43 социальных работников (мужчины и женщины) в возрасте от 24 до 57 лет. После кластеризации по уровню СЭВ для дальнейшего сравнительного анализа были выделены две группы: ЭГ1 – 23 человека без признаков СЭВ; ЭГ2 – 20 человек с диагностированными признаками СЭВ.

Для диагностики использовался следующий комплекс методик:

1. Опросник «Синдром эмоционального выгорания» В.В. Бойко – для оценки уровня и фаз СЭВ.
2. Тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой) – для диагностики общего уровня жизнестойкости и ее компонентов (вовлеченность, контроль, принятие риска).
3. Шкала базовых убеждений Р. Янов-Бульман – для оценки убеждений о благосклонности и справедливости мира, а также ценности собственного «Я».
4. Тест самоактуализации (САТ) Э. Шостром (адаптация Ю.Е. Алешиной) – использовались шкалы «Ориентация во времени» и «Поддержка».
5. Методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова – для измерения уровня развития рефлексии как психического свойства.
6. Опросник «Индекс жизненной удовлетворенности» (адаптация Н.В. Паниной) – для оценки общего психологического комфорта и удовлетворенности жизнью.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Для проверки гипотезы и обработки данных использовался статистический пакет SPSS 23.0. Применялись методы: кластерный анализ (для разделения выборки на группы), t-критерий Стьюдента для независимых выборок (для сравнения средних значений между группами), корреляционный анализ по Пирсону (для выявления взаимосвязей между параметрами ЛП и СЭВ в группах). Сравнительный анализ с помощью t-критерия Стьюдента подтвердил наличие статистически значимых различий между группой без признаков СЭВ (ЭГ1) и группой с признаками СЭВ (ЭГ2) по большинству исследуемых параметров.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей СЭВ и ЛП между группами (ЭГ1 и ЭГ2)

Методика / Шкала	ЭГ1 (без СЭВ), М	ЭГ2 (с СЭВ), М	t-эмп.	Уровень значимости
СЭВ (Бойко): Фаза напряжения	31,45	36,00	2,43	$p \leq 0,05$
СЭВ (Бойко): Фаза резистенции	30,57	37,35	3,70	$p \leq 0,01$
СЭВ (Бойко): Фаза истощения	32,00	38,90	2,86	$p \leq 0,01$
Жизнестойкость (общий показатель)	61,82	55,45	2,21	$p \leq 0,05$
Жизнестойкость: Контроль	23,52	19,30	3,07	$p \leq 0,01$
Базовые убеждения: Ценность Я	3,99	3,60	2,88	$p \leq 0,01$
Базовые убеждения: Самоконтроль	3,82	3,55	2,66	$p \leq 0,05$
САТ: Поддержка	44,86	39,85	2,45	$p \leq 0,05$
Рефлексивность (Карпов)	126,52	118,25	2,89	$p \leq 0,01$
ИЖУ: Настроение	5,91	4,85	2,79	$p \leq 0,01$
ИЖУ: Жизненная удовлетворенность	27,34	24,30	3,66	$p \leq 0,01$

Как видно из Таблицы 1, социальные работники без признаков выгорания (ЭГ1) имеют достоверно более высокие

показатели по всем ключевым компонентам личностного потенциала.

Корреляционный анализ выявил качественные различия в структуре связей между параметрами в двух группах.

В группе ЭГ1 (без СЭВ) была обнаружена разветвленная, плотная сеть положительных корреляций между компонентами ЛП. Например, общая жизнестойкость была тесно связана с доброжелательностью людей ($r=0,559$, $p\leq 0,01$), настроением ($r=0,578$, $p\leq 0,01$) и отрицательно – с верой в случайность событий ($r=-0,611$, $p\leq 0,01$). Компонент «Принятие риска» отрицательно коррелировал с фазой напряжения ($r=-0,480$, $p\leq 0,01$) и деперсонализацией ($r=-0,537$, $p\leq 0,01$). Это свидетельствует о высокой интегрированности личностного потенциала, где убеждения, эмоциональное состояние и ресурсы совладания взаимно поддерживают друг друга.

В группе ЭГ2 (с СЭВ) количество и сила значимых корреляций были существенно ниже. Связи в основном носили негативный характер и отражали влияние симптомов выгорания: например, жизнестойкость отрицательно коррелировала с эмоциональным дефицитом ($r=-0,610$, $p\leq 0,01$) и фазой истощения ($r=-0,584$, $p\leq 0,01$). Интегрирующей, системообразующей роли компонентов ЛП выявлено не было.

Выводы. Проведенное исследование полностью подтвердило выдвинутую гипотезу. Полученные результаты демонстрируют, что личностный потенциал является значимым внутренним ресурсом, препятствующим развитию синдрома эмоционального выгорания у социальных работников.

Основные выводы проведенного исследования:

1. Социальные работники без признаков СЭВ обладают более высоким уровнем жизнестойкости, особенно по субшкале «Контроль», что отражает их убежденность в способности влиять на события своей жизни.

2. Устойчивые позитивные базовые убеждения, в частности высокая «Ценность собственного Я» и «Самоконтроль», выступают психологическим «иммунитетом» против профессиональной деформации и истощения.

3. Способность к самостоятельной регуляции поведения («Поддержка» по САТ) и развитая рефлексивность позволяют специалистам гибко адаптироваться к профессиональным challenges и извлекать опыт из трудных ситуаций.

4. Общее психологическое благополучие, выражающееся в высоком индексе жизненной удовлетворенности и позитивном настроении, является важным фоном, повышающим резистентность к стрессу.

5. Корреляционный анализ показал, что у устойчивых к выгоранию специалистов компоненты ЛП образуют согласованную, взаимоподдерживающую систему, в то время как при наличии СЭВ такая система дезинтегрирована.

Результаты исследования могут быть положены в основу программ психологического сопровождения и профилактики эмоционального выгорания в социальных службах. Такие программы должны быть направлены на:

- Развитие жизнестойкости через тренинги, формирующие установки на вовлеченность, контроль и принятие вызова.
- Коррекцию базовых убеждений и укрепление самооценности с помощью методов когнитивно-поведенческой терапии.
- Обучение навыкам рефлексии и саморегуляции для эффективного управления эмоциональным состоянием.
- Повышение уровня профессиональной и личной удовлетворенности.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке и апробации конкретных тренинговых программ, основанных на выявленных компонентах ЛП, а также в лонгитюдном изучении динамики личностного потенциала и его роли в профилактике профессиональных деструкций.

Литература:

1. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 105 с.
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург, 2012. – URL: <http://log-in.ru/books/energiya-emocsiy-v-obshenii-boiyo-v-v-iskusstvo-obsheniya/> (дата обращения: 01.02.2026)
3. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Санкт-Петербург, 2009. – 336 с.
4. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57
5. Лебедева, О. Возможности саморегуляции студента-будущего педагога в условиях современного педагогического вуза / О. Лебедева, Ф. Повshedная, Н. Карабущенко // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2. – 32 с.
6. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2002. – С. 56-68
7. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.
8. Скрипкина, Т.П. Особенности эмоционального выгорания у медицинского персонала / Т.П. Скрипкина, И.И. Херсонский // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – 11 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-11
9. Janoff-Bulman, R. Assumptive Worlds and the Stress of Traumatic Events: Applications of the Schema Construct / R. Janoff-Bulman // Social Cognition. – 1989. – Vol. 7. – № 2. – P. 113-136. – DOI: 10.1521/soco.1989.7.2.113
10. Neugarten, B.L. The measurement of life satisfaction / B.L. Neugarten, R.J. Havighurst, S.S. Tobin // Journal of Gerontology. – 1961. – Vol. 16. – P. 134-143
11. Maddi, S.R. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice / S.R. Maddi // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. – 2002. – Vol. 54. – № 3. – P. 173-185. – DOI: 10.1037/1061-4087.54.3.173
12. Maslach, C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S.E. Jackson // Journal of Occupational Behavior. – 1981. – Vol. 2. – P. 99-113

УДК 316.346.32

аспирант, педагог-психолог Матюхина Елена Викторовна

Институт общественных наук РАНХиГС при Президенте Российской Федерации (г. Москва);
МБОУ г. Пушкино «Образовательный комплекс № 1» (г. Пушкино)

УСЛОВИЯ ПОДДЕРЖКИ ПОДРОСТКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОЙ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ И АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Положительная связь между адаптивным поведением, мотивацией, целеустремленностью и широким спектром здоровых результатов развития подростков хорошо известна. Однако нерешенным остается важный исследовательский вопрос касающийся того, какие процессы могут усилить мотивацию молодого поколения и помочь ему расти и развиваться в созидающем направлении на протяжении всего переходного периода. С учетом отмеченного, статья посвящена изучению условий и факторов, которые оказывают влияние на формирование здоровой ценностно-мотивационной сферы и адаптивного поведения будущего поколения. Отдельный акцент в процессе исследования сделан на необходимости учета в ходе формирования благоприятной мотивационной среды психологических потребностей молодежи, описанных в теории самоопределения: автономия, компетентность и связанность. В работе подчеркивается, что современные социально-цифровые трансформации создают новые вызовы для гармоничного созревания личности в подростковом возрасте. Детально проанализировано, каким образом внешняя социальная поддержка может трансформироваться во внутренние устойчивые установки и ценности. Особое внимание уделяется выявлению психолого-педагогических условий, которые минимизируют риски возникновения девиантных форм поведения. Проведенное исследование позволяет систематизировать ключевые инструменты воздействия на ценностные ориентации в образовательной и семейной среде. Важным аспектом статьи является обоснование перехода от жесткого контроля к поддержке самостоятельности и личной ответственности подростка. В заключении сделан вывод о том, что эффективность формирования адаптивного потенциала напрямую зависит от комплексного учета индивидуально-психологических особенностей и актуальной социальной ситуации развития.

Ключевые слова: подросток, мотивация, ценность, поведение, адаптация.

Annotation. The positive relationship between adaptive behaviour, motivation, purposefulness, and a wide range of healthy developmental outcomes in adolescents is well known. However, an important research question remains unresolved: what processes can strengthen the motivation of the younger generation and help them grow and develop in a creative direction throughout the transition period? With this in mind, this article examines the conditions and factors that influence the formation of a healthy value-motivational sphere and adaptive behaviour in the future generation. The research places particular emphasis on the need to take into account the psychological needs of young people described in self-determination theory: autonomy, competence and relatedness, when creating a favourable motivational environment. The work emphasises that modern social and digital transformations create new challenges for the harmonious maturation of the personality in adolescence. It analyses in detail how external social support can be transformed into internal stable attitudes and values. Particular attention is paid to identifying psychological and pedagogical conditions that minimise the risks of deviant behaviour. The study allows us to systematise key tools for influencing value orientations in educational and family environments. An important aspect of the article is the justification for the transition from strict control to support for the independence and personal responsibility of adolescents. The conclusion is that the effectiveness of the formation of adaptive potential directly depends on the comprehensive consideration of individual psychological characteristics and the current social situation of development.

Key words: adolescent, motivation, value, behaviour, adaptation.

Введение. Подростковый возраст широко признан периодом повышенного риска и неверных решений, однако, с другой стороны, он также является периодом возможностей для обучения и приобретения навыков. Это время утверждения собственной личности и развития более глубоких отношений в обществе, школьной среде и семье. Подростки могут испытывать физические изменения, повышенную агрессивность, бунтарское поведение и трудности в общении [1].

Важно отметить, что, хотя пластичность развития, характерная для этого периода, делает подростков податливыми, податливость не является синонимом пассивности. На самом деле, молодые люди все более активно участвуют в процессе своего развития. Они выстраивают отношения со сверстниками и семьей, развивают свою идентичность и определяют приемлемые для них ценности. Ресурсы, которые помогают им на этом пути, могут укрепить их психическое здоровье, повысить устойчивость, дать направление и мотивацию [5]. Токсичное окружение затрудняет здоровое развитие подростков. Вредные привычки, такие как курение, нездоровое питание, рискованное сексуальное поведение и сидячий образ жизни, обычно зарождаются в этом периоде жизни. В конечном итоге они могут привести к появлению хронических заболеваний во взрослом возрасте.

Поэтому исследуя, экспериментируя и участвуя, подростки по-прежнему нуждаются в поддержке и помощи, в том числе в среде, которая способствует их развитию. Такая поддержка особенно важна сегодня, когда молодежь сталкивается с трудностями в быстро меняющемся цифровом ландшафте, переживает негативные последствия дискриминации, неравномерного распределения ресурсов и других барьеров глобального общества.

Вопросы формирования здоровой ценностно-мотивационной сферы и адаптивного поведения актуальны для разных стран мира, с различным уровнем экономического развития и социального благополучия, о чем наглядно свидетельствует таблица 1.

Сравнительная статистика состояния здоровья и поведения подростков (по данным PISA и HBSC)

Показатель	Россия	Другие страны мира
Психическое здоровье и благополучие		
Чувствуют себя счастливыми (15-летние)	86%	Нидерланды: 94% Финляндия: 87% Эстония: 83%
Частота жалоб на плохое настроение (раз в неделю)	37%	Англия: 45% Франция: 38% Германия: 27%
Жертвы буллинга (хотя бы раз за последние пару месяцев)	27%	Литва: 33% Англия: 29% Испания: 17%
Кибербуллинг (жертвы, хотя бы раз за последние пару месяцев)	12%	Румыния: 18% Германия: 14% Испания: 8%
Рискованное поведение (15-летние)		
Употребление алкоголя (хотя бы раз в жизни)	73%	Дания: 82% Германия: 78% Канада: 57%
Курение сигарет (за последние 30 дней)	16%	Италия: 22% Франция: 17% Канада: 8%
Драки (участие, за последний год)	18% (мальчики) 5% (девочки)	Бельгия: 15% (мальчики), 6% (девочки) Швеция: 9% (мальчики), 5% (девочки)

Таблица показывает, что, хотя российские подростки сообщают о высоком уровне счастья, они сталкиваются с серьезными проблемами, такими как буллинг и рискованное поведение, на уровне, сопоставимом со многими европейскими странами.

Мировой опыт наглядно свидетельствует о том, что меры по формированию здорового образа жизни и физической активности подростков реализуются с разным успехом, в том числе, сталкиваются с проблемой низкой вовлеченности и не всегда дают положительные результаты в среднесрочной или долгосрочной перспективе [4]. В тоже время, регулярные опросы и анкетирование свидетельствуют о том, что подростки не являются неосведомленными о последствиях своего выбора поведения и привычек физической активности, но они не мотивированы обещаниями будущего здоровья и активного включения в социум, профессиональную среду.

Поэтому вопросы, связанные с созданием условий и обоснованием методов, используя которые родители, педагоги, лидеры сообществ, политики и организации, работающие с молодежью, могут поддерживать ее в осознании жизненных приоритетов и формировании устойчивых адаптивных навыков, являются актуальными научно и практически значимыми, что и предопределило выбор темы данной статьи.

Роль социальных связей с семьей, сверстниками и обществом, как краеугольного камня их здоровья и благополучия рассматривают К.С. Шалагинова, Е.В. Декина, Т.П. Бартош, К. Ward Emma, K. Buitelaar Jan.

Над разработкой программ и стратегий, которые поддерживают способность семей создавать здоровую и безопасную среду, помогающую детям раскрыть свои уникальные таланты и способности, трудятся В.В. Конончук, А.Т. Давыдов, А.И. Тюкавин, Н.А. Пешкова, Lu Yurong, Gu Jialei, Xie Bingbin.

Факторы, влияющие на здоровые привычки молодежи, а именно: образовательные, экономические, социально-культурные, духовные, психологические и личностные, описывают О.М. Любимова, Ю.А. Кравцова, Т.В. Мальцева, А.В. Зиборова, W. Myntti Warner, Lucas Parnell, Valerie Valledor.

Высоко оценивая имеющиеся на сегодняшний день труды, следует отметить, что некоторые вопросы в данной предметной плоскости остаются дискуссионными, другие раскрыты не в полной мере и требуют дополнительного анализа. Так, например, потенциал подхода, основанного на ценностях, которые продвигают здоровый образ жизни как поведение, направленное на утверждение автономии и социальной справедливости, нуждается в более детальном раскрытии. Дополнительного обоснования требует взаимосвязь между целеустремленностью и другими ключевыми аспектами здорового развития подростков, которые могут поддерживаться со стороны семьи и общества.

Таким образом, цель статьи заключается в рассмотрении условий и факторов поддержки подростков в формировании здоровой ценностно-мотивационной сферы и адаптивного поведения.

Изложение основного материала статьи. Теория самоопределения выделяет три различных типа мотивации, основанных на взаимодействии между потребностями и окружающей средой: внутренняя мотивация, внешняя мотивация и амотивация [2]. Внутренняя мотивация подразумевает участие в деятельности для удовольствия, личной выгоды или в соответствии с индивидуальными ценностями, в отличие от мотивации, основанной на вознаграждении, социальном давлении или стремлении избежать чувства вины. Внешняя мотивация, с другой стороны, включает в себя такие факторы, как стремление к одобрению, уклонение от позора и условная самооценка, возникающие как вследствие перспективы получения награды, так и из-за желания избежать наказания. Внутренняя и внешняя мотивации подпитывают энергию человека для начала действия, в отличие от амотивации, которая означает отсутствие стимула и побуждения. Амотивация возникает, когда нет намерения или импульса для продолжения деятельности из-за воспринимаемого отсутствия ценности, чувства неадекватности или убеждения, что желаемый результат недостижим.

В подростковом возрасте внешние вознаграждения способны изначально побуждать активность, но в тоже время молодые люди могут испытывать сдвиг в сторону внутренней мотивации, если они воспринимают поставленные задачи как лично значимые или соответствующие их внутренним ценностям. Например, студент, который изначально учится ради обещания хороших оценок, может обнаружить искренний интерес к предмету и в конечном итоге найти удовольствие в этой деятельности без каких-либо внешних требований. Повышенная автономность и компетентность способствуют развитию чувства принадлежности к деятельности, особенно у впечатлительных личностей; это может привести к переходу от

внешней к внутренней мотивации, поскольку они получают больше контроля и становятся лучше в этой деятельности.

Интересным является тот факт, что в большинстве эмпирических исследований мотивации термин «адаптивность» относится к склонности подростков адаптироваться к окружающей среде. Таким образом, адаптивная мотивация обычно касается молодежи, демонстрирующей высокий уровень устремлений и желаний, в то время как неадаптивная мотивация относится к тем, кто показывает низкий уровень вовлеченности и интереса [6].

Итак, можно утверждать, что, как и в случае с другими психологическими системами человека, факторы, определяющие мотивацию и адаптивность подростка, являются сложными. Эти способности формируются под влиянием непосредственных текущих детерминант, а также долгосрочных факторов и личных склонностей. Важно четко артикулировать ключевые условия, в которых происходит здоровое развитие подростков, и всех вовлеченных сторон, которые способны поддерживать эти процессы или существенным образом влиять на них.

Подростки могут воспитывать в себе целеустремленность, здоровые навыки поведения, находясь в семье, школе, сообществе, церкви или в рамках внешкольных мероприятий. Многие молодые люди имеют возможность приобретать мотивационный драйвер в нескольких контекстах. Например, подростки, занимающиеся спортом, могут играть в школьных или общественных спортивных командах со своими сверстниками при поддержке и участии родных. Широкий спектр влиятельных контекстов и люди в них способны оказывать воздействие на траекторию развития индивидуума и поддерживать процесс формирования здорового поведения разными способами. Эти условия, а также взрослые, братья и сестры, сверстники в этих условиях могут влиять на доступ подростков к возможностям и ресурсам, оказывать эмоциональную поддержку во время достижений и неудач, способствовать психическому и физическому здоровью, а также предоставлять помощь в принятии решений и постановке целей. То, где и с кем подростки решают проводить свое время, имеет формирующее влияние на процесс развития и открывает широкие возможности для содействия этому процессу.

Ученые утверждают, что ценности, связанные с формированием здорового образа жизни и поведения, развитием эффективных адаптивных практик должны пересекаться с тремя основными психологическими потребностями молодежи, описанными в теории самоопределения: автономия, компетентность и связанность [7]. Предполагается, что условия, удовлетворяющие эти базовые потребности, будут иметь положительное влияние на психологическое благополучие и автономные формы мотивации, что приведет к более здоровому поведению.

С учетом вышеизложенного, в таблице 2 автором систематизированы условия в которых может поддерживаться эффективная мотивационная среда для молодежи в формировании здоровых привычек, развитии ответственного отношения к себе и окружающим, культивировании позитивных жизненных установок и способности к конструктивному поведению в социуме.

Таблица 2

Условия поддержки подростков в формировании здоровой ценностно-мотивационной сферы и адаптивного поведения (составлено автором)

Условия	Содержание условий	Механизмы реализации	Ожидаемые результаты
Психолого-педагогические	Создание доверительной атмосферы взаимодействия; Развитие позитивной самооценки и рефлексии; формирование устойчивых ценностных ориентиров	Индивидуальные и групповые консультации; тренинги личностного роста; сопровождение школьного психолога	Повышение мотивации к здоровому образу жизни, снижение уровня тревожности, укрепление позитивной «Я-концепции»
Социально-педагогические	Организация поддержки со стороны семьи, педагогов и сверстников; формирование благоприятного микросоциального окружения	Работа с родителями, школьные сообщества и клубы по интересам, волонтерские проекты	Развитие эмпатии, социальной ответственности, укрепление коммуникативных навыков
Образовательно-развивающие	Включение тематики здоровья, ценностей, саморазвития в учебный и внеурочный процесс	Интеграция программ «ЗОЖ», проектная деятельность, тематические классные часы, интерактивные формы обучения	Рост осознанности в отношении здоровья, формирование внутренней мотивации к развитию
Культурно-досуговые	Формирование позитивных интересов и моделей поведения через культуру, спорт, творчество	Организация спортивных, творческих и культурных мероприятий, участие в конкурсах и фестивалях	Снижение деструктивных форм поведения, укрепление адаптивных стратегий
Информационно-цифровые	Использование цифровых ресурсов и медиа для формирования позитивных установок и ценностей	Создание просветительских онлайн-платформ, медиапроектов, взаимодействие в социальных сетях с профилактической направленностью	Повышение медиаграмотности, развитие критического мышления, формирование устойчивых ценностных ориентаций

Выделенные в таблице 2 условия и факторы, влияющие на мотивацию, открывают широкое поле для обсуждения и анализа. Очевидным является тот факт, что, преследуя цель формирования у молодежи здоровой ценностно-мотивационной сферы и адаптивного поведения, всем заинтересованным сторонам и субъектам необходимо принимать во внимание всю картину в целом – от непосредственного опыта молодых людей в конкретной ситуации до их потребностей и целей, а также межличностных и культурных процессов.

Кроме того, ошибочно было бы полагать, что мотивация у молодых людей к здоровым ценностям и поведению возникает автоматически. Усилия специалистов по работе с молодежью, направленные на ее развитие и поддержание, могут нивелироваться рядом проблем и сложностей. Так, например, следует отметить, что подростки сталкиваются со многими препятствиями в формировании здоровой ценностно-мотивационной сферы развития и выстраивания поведенческих моделей. К этим препятствиям относятся слабая социальная и эмоциональная поддержка, финансовые проблемы, физические ограничения, распространение деструктивных ценностных ориентаций среди молодежи и недостаток знаний [3]. Кроме того, по сравнению со взрослыми, подростки могут иметь ограниченные возможности для ведения здорового образа жизни или не считать себя уязвимыми к долгосрочным последствиям вредных привычек. В тоже время, следует отметить, что некоторые факторы, связанные со здоровым образом жизни, могут варьироваться в разных сообществах и

культурах, для чего необходимо всестороннее обобщение.

Кроме того, немаловажным является тот факт, что попытки мотивировать молодых людей могут привести к обратному результату. Как уже было отмечено, мотивация формируется под влиянием многих факторов и подвержена взлетам и падениям, поскольку ключевые детерминанты способны трансформироваться из дня в день. Даже в эффективных организованных сообществах, программах и средах нередки случаи, когда отдельные молодые люди или группа в целом не мотивированы и их трудно мотивировать.

Выводы. Учитывая значительные изменения в подростковом возрасте и возросшее стремление к независимости, мотивация и адаптивное поведение играют решающую роль в этот период, помогая подросткам ставить собственные цели, брать на себя ответственность и принимать самостоятельные решения. Для обеспечения эффективности и поддержки молодежи в выборе здоровой ценностно-мотивационной сферы, условия и факторы, усилия и стратегии должны быть адаптированы к широкому социально-психологическому контексту, включая непосредственные обстоятельства.

Литература:

1. Lan, Chen. Adolescent Psychological Adaptation: The Impact of Daily Levels and Instability in Psychological Need Satisfaction and Frustration / Chen Lan, Mengya Xia // Journal of Adolescence. – 2025. – Vol. 97. – Issue 5. – P. 24-29
2. Osada, Makoto. Psychometric properties and cross-cultural adaptation of the Japanese version of the Affective Reactivity Index: A community-based study of adolescent irritability / Makoto Osada // Psychiatry and Clinical Neurosciences Reports. – 2025. – Vol. 4. – Issue 3. – P. 98-103
3. Truhan, Tayler E. A tri-directional examination of adolescent personality, perceived parenting, and economic and parental adversity contexts in influencing adolescent behavioral outcomes / Tayler E. Truhan // Journal of Adolescence. – 2023. – Vol. 95. – Issue 7. – P. 114-119
4. Бушнева, П.С. Интеграция социальной адаптации и образования: эффективные практики противодействия девиантному поведению среди подростков / П.С. Бушнева // Вестник науки. – 2023. – Т. 2. – № 11(68). – С. 464-467
5. Волченкова, А.А. Специфика социальной адаптации и склонности к отклоняющемуся поведению у подростков в условиях цифровизации / А.А. Волченкова // Российский девиантологический журнал. – 2023. – Т. 3. – № 2. – С. 144-154
6. Камалетдинов, Р.Х. Психолого-педагогические условия адаптации в социуме подростков с риском девиантного поведения / Р.Х. Камалетдинов // Новая наука: от идеи к результату. – 2025. – № 5. – С. 149-153
7. Ланцова, С.В. Психологические детерминанты формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности / С.В. Ланцова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15. – № 6-2. – С. 332-350

Психология

УДК 37.015.32

доктор биологических наук, доцент Проскуракова Лариса Александровна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

Новокузнецкий государственный институт усовершенствования

врачей – филиал ФГБОУ ДПО РМАНПО Минздрава России (г. Новокузнецк);

кандидат психологических наук, доцент Аргентова Лариса Валерьевна

Социально-психологический институт

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (г. Кемерово);

старший преподаватель кафедры философии Баженов Сергей Сергеевич

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет

«ЛЭТИ» имени В.И. Ульянова (Ленина) (г. Санкт-Петербург)

СПЕЦИФИКА ЭМПАТИИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Аннотация. В статье описываются результаты эмпирического исследования специфики эмпатии и стрессоустойчивости у учителей с разным стажем работы. Представляются результаты теоретического анализа научных источников, затрагивающих понимание базовых понятий в работе. Цель: выявить особенности эмпатии и стрессоустойчивости у учителей с разным стажем работы. Выборку составили 30 учителей МБОУ «СОШ № 64», г. Новокузнецка, все женщины, средний стаж $15 \pm 11,80$ лет. Применены психодиагностические методики. Это тест на эмпатические способности» В.В. Бойко, «Опросник компонентов эмпатии» Л. Батчелдер, тест на определение уровня стрессоустойчивости личности И.А. Усатов и опросник психологической устойчивости к стрессу Е.В. Распопин. В результате установлено, что у учителей с большим стажем ниже аффективный и интуитивный каналы, общий показатель эмпатии и ниже стрессоустойчивость. У учителей с меньшим стажем выше рациональный и эмоциональный каналы и когнитивная эмпатия. Полученные данные могут использоваться психологами общеобразовательных учреждений для разработки коррекционно-развивающих и просветительских мероприятий для учителей с целью оптимизации педагогических процессов. Результаты работы используются в образовательном учреждении в профессиональной деятельности психологов школы, участвующих в исследовании.

Ключевые слова: эмпатия, стрессоустойчивость, психологическая устойчивость, стаж работы, педагогическая деятельность, специфика.

Annotation. The article describes the results of an empirical study of the specifics of empathy and stress resistance among teachers with different work experience. The article presents the results of a theoretical analysis of scientific sources that address the understanding of basic concepts in the field of work. The aim of the study is to identify the characteristics of empathy and stress resistance among teachers with different work experience. The sample consisted of 30 teachers from Secondary School № 64 in Novokuznetsk, all of whom were women with an average work experience of 15 ± 11.80 years. Psychodiagnostic methods were used: V.V. Boyko's test for empathic abilities, L. Batchelder's questionnaire for components of empathy, I.A. Usatov's test for determining the level of personality stress resistance, and E.V. Raspopin's questionnaire for psychological stress resistance. As a result, it was found that teachers with longer experience have lower levels of affective and intuitive channels, overall empathy, and lower levels of stress resistance. Teachers with shorter experience have higher levels of rational and emotional channels and cognitive empathy. The obtained data can be used by psychologists of general education institutions to develop correctional, developmental, and educational activities for teachers in order to optimize pedagogical processes. The results of the work are used in the educational institution in the professional activities of the school psychologists who participated in the study.

Key words: empathy, stress resistance, psychological stability, work experience, teaching experience, and specifics.

Введение. В условиях усложнения и развития общества вопросы совершенствования образовательной деятельности с учетом психологических особенностей учителей становятся особенно актуальными. В век расцвета искусственного интеллекта и, как следствие, уменьшения живого общения между людьми, приводящие к снижению навыков коммуникации, ключевую роль в удовлетворении данной потребности социума выполняют квалифицированные педагоги [15]. Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», на учителей возлагается не только процесс обучения, но и воспитания. В связи с этим повышаются требования как к образовательным учреждениям, так и к педагогическим кадрам, которые выполняют важную функцию в формировании и социализации личности ученика. Специфика педагогической деятельности, включая интенсивную работу с детьми, большой объем задач, взаимодействие с родителями и необходимость соблюдения строгой дисциплины, приводит к тому, что учителя с увеличением стажа работы подвержены профессиональной деформации [9]. Также такая тенденция способствует «текучести» кадров, так как молодые специалисты сталкиваются с трудностями на начальном этапе своей профессиональной деятельности и быстро увольняются [1]. Анализ доступной литературы показывает, что проблема эмпатии и стрессоустойчивости у учителей с разным стажем работы недостаточно изучена в современной психологии [1, 3, 4, 8, 10]. Однако исследование этих аспектов в зависимости от стажа работы могло бы выявить динамику разных психологических явлений и профессионально важных качеств учителей, особенности их взаимодействия с учениками, коллегами и родителями, а также предложить методы поддержки и повышения эффективности педагогической деятельности. В связи с этим проведено исследование с целью: исследование специфики эмпатии и стрессоустойчивости у учителей с разным стажем работы.

Изложение основного материала статьи. Одномоментное поперечное исследование проведено психологами МБОУ «СОШ № 64», г. Новокузнецка. Выборку составили 30 учителей, все женщины (100%), преобладающая часть исследуемых относятся к первому периоду зрелости (от 20 до 45 лет). Деление по стажу на группы с большим и меньшим стажем труда проводилось по среднему значению – $15 \pm 11,80$ лет, на основе чего исследуемые учителя были разделены на группы с стажем до 15 лет (53%) и более 15 лет (47%). Для получения эмпирического материала использовались психодиагностические методики: «Тест на эмпатические способности» В.В. Бойко, «Опросник компонентов эмпатии» Л. Батчелдер, тест на определение уровня стрессоустойчивости личности И.А. Усатов и опросник психологической устойчивости к стрессу Е.В. Распопин [11; 12]. Для оценки значимости различий в сравниваемых группах учителей был применен t-критерий Стьюдента. Для анализа значимости эмпирического значения t-критерия Стьюдента были определены критические значения: $t_{кр.} = 2,02$ при $p \leq 0,05$, $t_{кр.} = 2,71$ при $p \leq 0,01$.

Как указывает Е.В. Карпова, для формирования благоприятной и безопасной среды для передачи учащимся знаний, а также преодоления профессиональных трудностей, возникающих при взаимодействии с учащимися учителям необходимы эмпатия и стрессоустойчивость [4]. В науке, понятие эмпатии впервые разрабатывается в трудах Т. Липпса, который описывал феномен «вчувствования» как вид познания сущности предмета или объекта [9]. Дальнейшее развитие понятие эмпатии получило в трудах Э. Б. Титченера, который описывал феномен сопереживания, подразумевающего постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека [2, 3]. В работах Л. Батчелдера эмпатия определяется как способность распознавать и понимать эмоции других людей, готовность воспринимать и активно реагировать на эмоциональные проявления. На основе эмпатии, как уточняет автор, человек может выстраивать эмоциональную связь и взаимодействие. В эмпатии Л. Батчелдер выделяет ряд компонентов: когнитивный, аффективный, и эмпатическое побуждение [16]. Когнитивный компонент эмпатии – умение принимать чужую точку зрения и способность рассматривать чужую перспективу. Аффективная эмпатия – умение распознавать эмоциональные переживания других и чувствительность к ним, склонность к разделению переживаний других; Эмпатическое побуждение – мотивированный интерес или склонность к тому, чтобы распознавать и быть чувствительным к эмоциональным переживаниям других, разделять эти переживания [2; 3]. В отечественной психологии понятие эмпатии также занимает важное место. В.В. Бойко определяет эмпатию как сложный психический процесс, который предполагает способность понимать свойства, состояния и реакции другого человека путем восприятия его эмоций [4]. Эмпатия занимает важную роль в прогнозировании и эффективном влиянии на поведение другого человека, и, таким образом, способствует выстраиванию межличностных отношений и является основой для эффективного общения. В. В. Бойко выделяет несколько каналов эмпатии: рациональный канал, характеризующий направленность внимания, восприятия и мышления субъекта на сущность другого человека – его состояние, проблемы, поведение. Эмоциональный канал – определяет способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими, энергетически подстраиваться к эмпатируемому. Интуитивный канал фиксирует способность человека оценивать поведение другого в условиях дефицита информации о нём, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. А.В. Брушлинский, Н.Е. Ветлугина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.В. Храмова рассматривали эмпатию как активное сопереживание, предполагающее развернутую чувствительность к чувствам и мыслям другого, которая способствует более глубокому пониманию и взаимопониманию в межличностных отношениях [9].

Таким образом, существует множественность пониманий к определению понятия эмпатии в трудах зарубежных и отечественных психологов. В нашей работе мы будем опираться на следующее определение эмпатии, предложенное В.В. Бойко – сложный психический процесс, который включает в себя восприятие эмоционального состояния другого человека и отзывчивость на его переживания.

Активное развитие идей о стойкости к стрессу можно найти в трудах Г. Селье, который изучал феномен стресса как особую специфическую реакцию организма на разные неспецифические факторы окружающей среды. Изучением психологического стресса и особенностей поведения человека под его воздействием занимался Р. Лазарус. Стресс в понимании ученого, определялся индивидуальной реакцией организма, которая определяется его субъективной оценкой угрозы и своих ресурсов для преодоления данной угрозы [1]. Одни исследователи, такие как Б.А. Вяткин, С.Л. Макаренко, В.Д. Небылицин, Б.М. Теплов считают, что стрессоустойчивость связана с характеристиками темперамента человека, поскольку они оказывают влияние на силу эмоциональных переживаний. Другие же, например, Н.Д. Левитов, В.Л. Маришук, А.Г. Маклаков, полагают, что стрессоустойчивость, в сути своей, является отражением волевых характеристик личности, и определяют ее как способность управления возникающими эмоциями при выполнении той или иной деятельности [5,6]. В настоящее время, в психологической литературе стрессоустойчивость рассматривается как ключевое качество, которое помогает людям успешно функционировать в условиях высокой эмоциональной и психологической нагрузки, адаптироваться к изменениям. Работы таких исследователей как Б.Х. Варданян, П.Б. Зильберман, Л. Мерфи, А.В. Эккерман утверждают, что стрессоустойчивость включает в себя не только способность здраво мыслить в кризисной ситуации, но и ресурсы для ее преодоления, взаимодействие всех компонентов психической деятельности [7]. В трудах отечественных психологов, таких как Л.С. Выготский, Л.Г. Дикая, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др., стрессоустойчивость рассматривалась в как определенная степень личностной зрелости человека, предполагающая умение придерживаться рамок установленных целей и временных перспектив, способность эффективно организовывать свою деятельность. А также в трудах авторов стрессоустойчивость определялась как системное свойство личности,

отражающее активность жизнедеятельности и успешность самореализации [4]. Е.В. Распопин трактует стрессоустойчивость как способность оказывать сопротивление негативному влиянию окружающей среды, для эффективного снижения негативных влияний стрессовых факторов, обеспечивая нормальную жизнедеятельность человека. Автор акцентирует внимание на том, что стрессоустойчивость можно развивать через обучение и практику с целью развития умения искать конструктивные решения в сложных обстоятельствах. Стрессоустойчивость играет ключевую роль в приспособлении человека к окружающей действительности, и может быть развита в течение жизни субъекта [6]. И.А. Усатов понимает под стрессоустойчивостью совокупность личностных качеств, которые позволяют переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями не только профессиональной деятельности, но и повседневной жизнедеятельности [12]. Проведенная психодиагностика показала, что в выборке преобладают учителя со средней выраженностью эмпатии по методике В.В. Бойко – 57%, среднее $10,43 \pm 3,43$; и высокой эмпатией по методике Л. Батчелдера – 63%, $3,17 \pm 0,42$. Полученные результаты отражают наличие доброжелательности среди учителей, способности выстроить комфортное взаимодействие с учениками и коллегами, но вместе с этим могут отмечаться трудности в проявлении гибкости поведения в состоянии напряженности и утомления.

Диагностика стрессоустойчивости учителей позволила получить следующие данные: в выборке преобладают учителя со средней стрессоустойчивостью – 87% по методике И.А. Усатова, среднее значение показателя в группе – $34,83 \pm 10,40$; и средней психологической устойчивости к стрессам по методике Е. В. Распопина – 57% (среднее соответственно $2,30 \pm 1,39$). Данный уровень стрессоустойчивости у большинства учителей говорит о том, что они способны эффективно справляться с большинством профессиональных задач, однако некоторые из респондентов могут испытывать трудности в стрессовых ситуациях. Это требует изучения дополнительных факторов профессиональной деятельности, среди которых мы акцентируем внимание на эмпатии рассматриваемого субъекта труда и с учетом стажа трудовой деятельности.

Проведенный сравнительный анализ эмпатии и стрессоустойчивости у учителей с разным стажем работы выявил значимые различия в показателях эмпатии у учителей с разным стажем труда, что представлено в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа эмпатии и стрессоустойчивости у учителей с разным стажем работы

Показатели эмпатии и стрессоустойчивости	Учителя с меньшим стажем труда – до 15 лет (n = 16), M ± m	Учителя с большим стажем труда – свыше 15 лет (n = 14), M ± m	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Уровень значимости Р
Рациональный канал эмпатии (В.В. Бойко)	$3,81 \pm 1,52$	$2,71 \pm 1,14$	2,53	0,05
Эмоциональный канал эмпатии (В.В. Бойко)	$4,06 \pm 1,18$	$2,79 \pm 1,31$	3,15	0,01
Интуитивный канал эмпатии (В.В. Бойко)	$4,25 \pm 1,39$	$3,00 \pm 1,04$	3,14	0,01
Суммарный показатель уровня эмпатии (В.В. Бойко)	$12,13 \pm 3,03$	$8,50 \pm 2,85$	3,80	0,01
Когнитивная эмпатия (Л. Батчелдер)	$3,39 \pm 0,32$	$2,94 \pm 0,52$	3,25	0,05
Аффективная эмпатия (Л. Батчелдер)	$3,22 \pm 0,31$	$3,03 \pm 0,53$	1,32	–
Общий показатель эмпатии (Л. Батчелдер)	$3,34 \pm 0,28$	$2,98 \pm 0,48$	2,75	0,01
Стрессоустойчивость (И.А. Усатов)	$1,94 \pm 1,18$	$2,50 \pm 1,61$	2,75	–
Психологическая устойчивость к стрессовым ситуациям (Е.В. Распопин)	$1,94 \pm 1,18$	$2,50 \pm 1,61$	-1,23	–

Рассмотрим сравнительный анализ полученных результатов. Эмоциональный, интуитивный каналы эмпатии и общий показатель эмпатии значимо выше у учителей с меньшим стажем труда. Длительное пребывание в педагогической среде может приводить к профессиональной деформации, закреплению трудовых стереотипов, эмоциональному выгоранию и снижению способности к эмпатии, что проявляется у более опытных учителей в виде ошибок в понимании эмоций участников педагогического процесса и затруднениях в установлении межличностного взаимодействия. Начиная с педагогов и учителя часто приходят в профессию с ярко выраженной мотивацией к оказанию помощи и поддержке другим, что является важным фактором в развитии эмпатии, в дальнейшем их ценностные приоритеты могут трансформироваться, что отражается на уровне эмпатии. Они обладают большей гибкостью и адаптивностью к новым профессиональным условиям и методическим подходам, из-за освоения современных программ обучения в вузах, наличия актуальных знаний и обладанием новых технологий педагогического процесса, что позволяет им более глубоко понимать и сопереживать эмоциональным состояниям учащихся. А также учителя с меньшим стажем могут проявлять инициативность и энтузиазм в работе, по причине чего они будут эффективнее будут понимать эмоции и определять причины их возникновения у учащихся и использовать эту информацию для выстраивания комфортного благоприятного педагогического процесса. В показателях стрессоустойчивости не было значимых различий среди групп учителей с разным стажем труда, что отражает их эквивалентность и может свидетельствовать о том, что все группы используют схожие стратегии преодоления стресса или имеют примерно одинаковый уровень адаптивности к профессиональным вызовам.

Выводы. Таким образом, было установлено преобладание учителей со средней (57%, $10,43 \pm 3,43$) и высоко развитой эмпатией (63%; $3,17 \pm 0,42$); средним уровнем стрессоустойчивости и психологической устойчивости к стрессам (87-57%, $34,83 \pm 10,40$; $2,30 \pm 1,39$ соответственно). В результате сравнительного анализа выявлены значимые различия: эмоциональный, интуитивный каналы эмпатии и общий показатель эмпатии оказались значимо выше у учителей с меньшим стажем труда. В подобных исследованиях авторами так же указывается наличие различных аспектов наставничества и эмпатии у учителей [13], обнаруживаются корреляционные взаимосвязи между профессиональными стилями и степенью эмпатии учителей школ [14]. В показателях стрессоустойчивости не было значимых различий среди групп учителей с

разным стажем труда, что отражает их эквивалентность и может свидетельствовать о том, что все группы используют схожие стратегии преодоления стресса или имеют примерно одинаковый уровень адаптивности к профессиональным вызовам. Работ по изучению стрессоустойчивости педагога много, большинство из них получены схожие в наших результаты, свидетельствующие о том, что учителя умеют преодолевать эмоциональное напряжение, подавлять негативные проявления в поведении, вызванные стрессовыми ситуациями, проявлять выдержку и такт [11; 15]. Результаты работы используются в образовательном учреждении в профессиональной деятельности психологов школы, участвующих в исследовании. В рамках дальнейшего направления исследований по рассматриваемой теме планируется идентификация ключевых детерминант, негативно влияющих на психологическое здоровье и эффективность труда учителей, разработку эффективных мер по их минимизации и созданию благоприятной рабочей среды.

Литература:

1. Анисимова, Е.А. Стрессоустойчивость сотрудников правоохранительных органов с разными стилями поведения в конфликте / Е.А. Анисимова, Л.А. Проскурякова, И.С. Миленцева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 8(146). – DOI: 10.60797/IRJ.2024.146.16. – EDN: EUUPTA
2. Белых, Т.В. Специфика межуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным уровнем адаптации в стрессовой ситуации / Т.В. Белых // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 19. – № 3. – С. 298-303
3. Бовина, И.Б. Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы / И.Б. Бовина // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 1. – С. 88-95
4. Карпова, Е.В. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества / Е.В. Карпова, С.И. Коптева // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2. – С. 114-121
5. Одинцова, М.А. Психология стресса: учебник и практикум для вузов / М.А. Одинцова, Н.Л. Захарова. – Москва: Юрайт, 2025. – 291 с.
6. Распопин, Е.В. Методы совладания с экзаменационным стрессом и их взаимосвязь с успешностью сдачи экзаменационной сессии (на примере курсантов юридического института МВД России) / Е.В. Распопин, М.Г. Рябова, А.С. Отраднава // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 88-92
7. Рыбников, В.Ю. Психология копинг-поведения специалистов опасных профессий: монография / В.Ю. Рыбников, Е.Н. Ашанина. – Санкт-Петербург, 2011. – 120 с.
8. Самвелян, Ф.Г. Стрессоустойчивость личности как психологический феномен / Ф.Г. Самвелян, Н.А. Кора // StudNet. – 2020. – Т. 3. – № 3. – С. 141-146
9. Синякова, М.Г. Педагогическая акмеология: учебник для вузов / М.Г. Синякова, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Юрайт, 2025. – 210 с.
10. Современный ребенок в современной семье / Т.В. Александрова, С.А. Буркова, Е.В. Воробьева [и др.]. – Санкт-Петербург, 2025. – 195 с. – ISBN 978-5-605-20740-5. – EDN: LOWIGO
11. Стрессоустойчивость в педагогической деятельности / Н.К. Базиян-Кухто, А.П. Кухто, Ю.Д. Костямин [и др.] // Архив клинической и экспериментальной медицины. – 2021. – Т. 30. – № 4. – С. 398-400
12. Усатов, И.А. Авторская методика «Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности» / И.А. Усатов // Концепт. – 2016. – № 11. – С. 681-685
13. Чагина, А.В. Активное наставничество и эмпатия российских учителей / А.В. Чагина, А.А. Максименко, Т.Л. Крюкова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 2. – С. 112-128. – DOI: 10.11621/TEP-24-15
14. Чагина, А.В. Взаимосвязь эмпатии с профессиональными стилями в работе российских учителей / А.В. Чагина, А.А. Максименко // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6(60). – С. 419-432. – DOI: 10.32744/pse.2022.6.24
15. Юмагулова, Н.И. Экспериментальная проверка взаимосвязи цифровых компетенций и компонентов эмпатической культуры обучающихся / Н.И. Юмагулова // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2024. – Т. 6. – № 1. – С. 150-159
16. Batchelder, L. The development and validation of the empathy components questionnaire (ECQ) / L. Batchelder, M. Brosnan, C. Ashwin // PloS one. – 2017. – Vol. 12. – № 1. – 20 p. – DOI: 10.1371/journal.pone.0169185

Психология

УДК 37.015.3

доктор психологических наук, доцент Слюсарева Елена Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

доктор психологических наук, профессор Плучина Мария Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ставропольский государственный медицинский университет» (г. Ставрополь)

ТОЛЕРАНТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СУБЪЕКТНЫЙ РЕСУРС ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассмотрена одна из актуальных проблем психологии – психология безопасности. В настоящее время феномен безопасности рассмотрен на макро-, мезо- и микросоциальном уровне. В работе представлены мезо- и микросоциальный уровень, что отражено в единстве психологической безопасности среды и личности. Методологической основой исследования выступил риск-ресурсный подход к обеспечению психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Доказано, что ведущая роль в обеспечении психологической безопасности инклюзивной образовательной среды отводится субъектным (личностным) ресурсам субъектов образовательных отношений. В качестве такого субъектного ресурса в работе рассматривается толерантность обучающихся. Представлена структура толерантности, представляющей собой системное образование, состоящее из трех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Осуществлен подбор и адаптация диагностического инструментария. Рассмотрены результаты исследования психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и толерантности обучающихся как ее ресурса. Проведен корреляционный анализ, доказывающий взаимосвязи между исследуемыми переменными.

Ключевые слова: психологическая безопасность, инклюзивная образовательная среда, толерантность.

Annotation. The article examines one of the pressing problems of psychology – the psychology of security. Currently, the phenomenon of security is considered at the macro-, meso-, and microsocial levels. The paper presents the meso- and microsocial

levels, which are reflected in the unity of the psychological security of the environment and the individual. The methodological basis of the study was the risk-resource approach to ensuring the psychological safety of an inclusive educational environment. It is proven that the leading role in ensuring the psychological safety of an inclusive educational environment is assigned to the subjective (personal) resources of the subjects of educational relations. In this work, student tolerance is considered as such a subjective resource. The structure of tolerance is presented as a systemic formation consisting of three components: cognitive, emotional, and behavioral. The selection and adaptation of diagnostic tools were carried out. The results of a study on the psychological safety of the inclusive educational environment and student tolerance as its resource are examined. A correlation analysis proving the relationships between the studied variables was conducted.

Key words: psychological safety, inclusive educational environment, tolerance.

Введение. Феномен психологической безопасности имеет многоуровневый характер, включающий макросоциальный уровень, связанный с контекстом общественной и социальной безопасности; мезосоциальный уровень, отражающий специфику локальных образовательных и социальных сред, а также микросоциальный уровень, характеризующий психологическое благополучие личности, ее устойчивость, адаптивные возможности и субъективное переживание защищенности [2; 4].

Нас в большей мере интересует мезо- и микросоциальный уровень, что отражается в единстве психологической безопасности среды и личности. В соответствии с этим оценить психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды (ИОС) возможно через оценку ее показателей субъектами этой среды. А обеспечить психологическую безопасность инклюзивной образовательной среды возможно, если будут выявлены риски и сформированы ресурсы, позволяющие их нивелировать. К таким ресурсам следует отнести внешние, касающиеся пространственно-предметных характеристик инклюзивной образовательной среды, и внутренние (субъектные) ресурсы, направленные на выстраивание позитивных, ненасильственных взаимодействий в инклюзивной образовательной среде.

В качестве такого внутреннего (субъектного) ресурса рассматривается толерантность личности, которая является гарантом позитивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Исходя из этого, цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально выявить взаимосвязи между показателями психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в оценках обучающихся и показателями толерантности.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературы показал, что в рассмотрении феномена толерантности можно выделить три основные модели толерантности, которые оказали значительное влияние на формирование взглядов относительно психологической модели толерантности [3; 5]: религиозную, медицинскую, антропологическую. Системный анализ данных моделей представлен в исследовании О.А. Чебыкиной, которая предлагает следующее определение толерантности, в полной мере отвечающее нашему исследованию: «толерантность – это психологическая способность вступать во взаимодействие с другими людьми и готовность личности к активной нравственной позиции, направленной на позитивное взаимодействие, понимание и признание многообразия культуры мира, способствующее принятию другого и сохранению внутреннего равновесия (индивида, общества)» [5, С. 305].

Структура толерантности, как любого сложного психологического феномена, представлена несколькими компонентами:

1) когнитивным, сущностью которого являются представления о толерантности, о способах позитивного взаимодействия, направленность познавательной активности человека по поиск стратегий ненасильственного разрешения конфликтных ситуаций;

2) эмоциональным, что находит свое отражение в переживании положительных эмоций вследствие установления положительного контакта и достижения уважительного взаимодействия с окружающими людьми;

3) поведенческим, отражающим регуляцию субъектом собственного действия, выражающегося в не нанесении ущерба себе и другим людям, в асертивном поведении.

В свою очередь, в качестве критериев оценки психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в оценках обучающихся, с опорой на исследования И.А. Баевой [1], мы выделяем:

1) отношение, которое рассматривается, в одной стороны, как отношение к инклюзивной образовательной среде как в возможности обучаться совместно с детьми, имеющими особые образовательные потребности (положительное (толерантное), индифферентное (нейтральное), отрицательное (интолерантное) и, с другой стороны, как отношение к учителю и к сверстнику как субъектам инклюзивного взаимодействия;

2) удовлетворенность разными характеристиками инклюзивной образовательной среды: от пространственно-предметных до социально-психологических, являющихся основными для психологического анализа, где основной категорией выступает качество взаимодействий;

3) защищенность разных форм негативного воздействия, к которым относятся явления психологического насилия во взаимодействиях.

С целью верификации выдвинутой гипотезы о наличии взаимосвязи между показателями психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в оценках обучающихся и показателями толерантности был проведен психологический эксперимент, в котором приняли участие 67 обучающихся вторых классов, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся по вариантам АООП 2.1, 6.1, 7.1, 7.2.

Исследование критериев и показателей психологической безопасности ИОС проводилось с использованием следующего диагностического инструментария: методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева, адаптация Л.С. Решиковой), «Отношение учащихся к классному руководителю» (Т.А. Огнева), диагностическая методика «Секрет» (Т.А. Репина, модификация Т.В. Антоновой), диагностика удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса в ОУ (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина; адапт. Н.П. Бадьиной), проективная методика «Неоконченные предложения».

Анализ показателей методики «Психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева, адаптация Л.С. Решиковой) показал, что общий индекс психологической безопасности (ПБС) обучающихся с нормативным развитием составил 2,85 балла, тогда как индекс ПБС детей с ОВЗ – 3,07, что в совокупности представлено общим индексом безопасности – 3,2 и соответствует высокому уровню психологической безопасности в оценках младших школьников. Из показателей, которые входят в общий индекс психологической безопасности, наиболее высокие показатели мы отмечаем по шкале «отношение». В свою очередь, удовлетворенность отдельными характеристиками инклюзивной образовательной среды отражена значениями среднего уровня – 3,9 баллов из возможных 5. Следует отметить, что у детей с ОВЗ показатели удовлетворенности несколько выше.

Исследование удовлетворенности условиями предметной среды и организацией учебного процесса (методика Н.В. Лукьяновой, Н.В. Калинина, адаптированная Н.П. Бадьиной) показывает, что наибольшая удовлетворенность

отмечается у учащихся с ОВЗ – 7,5 (из максимальных 10), при так же высоком показателе учащихся вторых классов с нормативным развитием – 7,1.

Защищенность также характеризуется показателями высокого уровня: среднее значение детей с нормативным развитием составило 2,7, тогда как у детей с ОВЗ – 2,6.

Однако несколько иные результаты мы регистрируем при анализе результатов методики «Неоконченные предложения», направленной на оценку субъективного благополучия ребенка, что проявляется в его психологических проекциях. Количественные данные позволяют отметить преобладание среднего уровня психологической безопасности обучающихся. При этом качественный анализ полученных ответов показывает, что положительные эмоции на уроке испытывают лишь 5,3% респондентов, остальные отмечают преобладание таких чувств как волнение, стеснение и страх. Так, страх получить плохую оценку характерен для учащихся вторых классов как с типичным, так и с нетипичным развитием – 86,7%. 13,3% учеников боятся, когда их обижают одноклассники или дети из других классов. В школе в безопасности большая часть учащихся чувствует себя, когда находятся среди друзей (80% ответов), учителей (18%), и в одиночестве (2%). При этом учащиеся с ОВЗ большую защищенность испытывают, находясь среди взрослых.

Таким образом, обобщенный анализ позволяет сделать вывод о преобладании среднего уровня психологической безопасности оценках обучающихся и необходимости выявления ресурсов психологической безопасности, в качестве ведущего из которых мы рассматриваем толерантность.

В соответствии с теоретически обоснованными критериями нами был подобран и адаптирован комплекс диагностических методик, представленный тремя блоками, соответствующих структуре толерантности: исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями (Г.В. Жигунова), анкета самооценки навыков толерантного поведения младших школьников (Я.А. Батрак), коллективная методика «Как поступить?» (Е.С. Слюсарева).

Перейдем к рассмотрению результатов исследования толерантности обучающихся в инклюзивной образовательной среде.

Методика «Исследование толерантности различных групп населения в отношении детей с ограниченными возможностями» (Г.В. Жигунова), состоит из вопросов открытого, закрытого и смешанного типа.

Первые два вопроса методики были направлены на выявление наличия опыта взаимодействия у детей с нормативным развитием с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. На вопрос как часто дети видят «детей, которые отличаются от других» наиболее представленным ответом выступил ответ «часто». Так ответили 32% респондентов. Следующим по представленности является ответ «редко» – 29%. На вопрос «есть ли среди знакомых детей, дети, отличающиеся от других детей?» ответ «нет» выбрали 30%, «да» – 29%. На вопрос «ты бы хотел дружить с ребенком, который отличается от других детей?» наиболее популярным стал ответ «да», его выбрали 45% респондентов. Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что у детей есть опыт во взаимоотношении с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Но также мы можем сказать, что у младших школьников не сформировано представление о детях, имеющих ограниченные возможности здоровья.

На вопрос «С кем по твоему мнению, хотели бы общаться дети, которые не похожи на других детей?» большинство детей ответили «с такими же детьми, как и вы» – 29%. На вопрос «как, по твоим наблюдениям, относятся к таким детям в обществе?» преобладающим выступил ответ «доброжелательно» – 59%. Вопрос, «в какой мере, по твоему мнению, дети, которые отличаются от других детей, учувствуют в жизни школы?» предполагал ранжирование по 10-балльной шкале, где 1 – совсем не участвуют, а 10 – полностью включены в жизнь школы. Наиболее представленные ответы вторых классов это «10», так ответили 36%.

Исходя из этих данных, мы можем сделать вывод, что дети с ограниченными возможностями здоровья включены в жизнь школы не меньше, чем их сверстники с нормативным развитием.

Следующий вопрос предполагал изучение мнения детей о возможности совместного обучения. На вопрос: «Где, по твоему мнению, могут учиться дети, которые отличаются от других?» наиболее предпочитаемы выступил вариант «в нашей школе» – так ответили 39%. Ответ «в отдельной школе» выбрали 17% учеников, «дома» – 5%.

На вопрос «Как ты считаешь, имеются ли необходимые условия в нашей школе для обучения детей, которые не похожи на других?» большая часть детей ответила «имеются»: данный ответ выбрали 47%. Вариант «отсутствуют» выбрали 14%.

Вопрос: «Как, по твоему мнению относятся в школе к детям, которые отличаются от других людей?» носил открытый характер. Полученные ответы были классифицированы по эмоциональной окраске: ответ «хорошо, отлично» был преобладающим у 56%. Ответы, отражающие нейтральное отношение («нормально», «не плохо») – 11%. Ответы отражающее негативное отношение («плохо», «по-другому») – 24%.

На вопрос «Как ты относишься к детям, которые отличаются от других детей?» самым многочисленным является вариант «так же, как и к остальным детям» – 38%. Следующий по распространенности выступил ответ «очень хорошо» – 35%. Вариант «хуже, чем к остальным детям» выбрали 8%.

Исходя из данных вопросов и ответов, мы можем сделать вывод, что обучающиеся с нормативным развитием готовы к взаимодействию в инклюзивной образовательной среде и доброжелательно относятся к сверстникам, имеющим ограниченные возможности здоровья.

Следующий вопрос был направлен на исследование эмоционального компонента отношения, а именно – чувств, которые испытывают испытуемые при виде детей, которые не похожи на других. Проранжируем полученные данные: чувство любопытства испытывают 38%, чувство жалости – 35%, сочувствие также испытывают 35% и сострадание – 24%.

Достаточно представленными в группе детей являются и негативные состояния: 23% представлены чувство дискомфорта и брезгливости и 21% отметили неприязнь и отвращение. Наиболее выраженным является чувство страха во взаимодействии, так его отметило 38% респондентов.

Таким образом, мы можем отметить, что уровень социальных чувств имеет тенденцию к нарастанию, что может свидетельствовать о развитии толерантности как готовности к позитивному взаимодействию [3]. Однако достаточно высокий процент воздержавшихся в ответах учеников может говорить о недостаточной дифференцированности этих состояний, незначительным опытом совместного обучения и необходимости работы над развитием социальных эмоций детей.

В последнем вопросе детям предлагалось описать, какой он, ребенок, который отличается от других. Первая группа ответов описывает именно проблемы детей, а не их личность: «у которого есть проблемы со здоровьем», «с проблемами», «не такой как все», «инвалид» – 24%. Во вторую группу входят ответы детей, описывающие ребенка с ОВЗ, не только со стороны его проблем, но и его личностные качества: «хороший», «обычный», «мой друг» – 15%, «плохой», «злой» – 2%.

Количественные показатели самооценки толерантного поведения (Я.А. Батрак) соответствуют достаточному уровню у обучающихся с нормативным развитием – 3,4 и 3,2 у детей с ОВЗ, что в целом составляет 3,4 балла.

Эмоциональный компонент толерантности в большей мере отражен средними оценками эмпатии (3,4) и

коммуникативной компетентности (3,4). Показатель «эмоциональная устойчивость» также представлен значениями среднего уровня – 2,5 балла. Поведенческий компонент представлен способностью младшего школьника уверенно отстаивать свои права, не ущемляя при этом прав других (ассертивность). Анализ количественных показателей показывает, что обобщенный показатель обучающихся 2-х классов – 3,2 что соответствует достаточному уровню.

И заключительная методика «Как поступить?» направлена на исследование поведенческого компонента толерантности младших школьников, результатом формирования которого является толерантное поведение. Обобщенный показатель обучающихся позволяет отнести их к среднему уровню при наличии более высоких показателей у детей с ОВЗ.

Следующим шагом в нашей исследовательской работе является верификация гипотезы о наличии взаимосвязи между показателями психологической безопасности и толерантности обучающихся. С этой целью был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента Пирсона, построена корреляционная матрица, выбраны достоверно значимые корреляции (прямые (положительные) и обратные (отрицательные)). Критические значения: $r=0,05$ коэффициент 0,17; $r=0,01$ коэффициент 0,23; $r=0,001$ коэффициент 0,29. Таким образом, чем выше уровень взаимосвязи, тем выше корреляционная связь между показателями.

Следует отметить наличие корреляционных связей как между компонентами изучаемых феноменов, так и между компонентами толерантности и критериями психологической безопасности.

Наиболее высокие корреляционные взаимосвязи мы отмечаем между критериями и показателями психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в оценках младших школьников: общим индексом психологической безопасности, удовлетворенностью взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде и защищенностью от насилия (показатели варьируются от 0,982 до 0,501).

Самые высокий корреляционный индекс отмечен нами во взаимосвязи общего индекса психологической безопасности и удовлетворенности взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде (0,982). Так же высоким показателем выражена взаимосвязь между общим индексом психологической безопасности и отношением к инклюзивной образовательной среде (0,882). Важно заметить, что отношение к инклюзивной образовательной среде так же положительно коррелирует с удовлетворенностью взаимодействиями в ИОС (0,826).

Аналогичные данные получены нами при исследовании толерантности и компонентов ее составляющих: наиболее высокие корреляции отмечены между такими показателями как «общий индекс толерантности» и «коммуникативная компетентность» (0,741), эмпатия и ассертивность (0,847). Так же нами было выявлено, что общий индекс толерантности коррелирует с ассертивностью (0,745), эмпатией (0,737) и эмоциональной устойчивостью (0,586). Поведенческий компонент толерантности, в свою очередь, имеет прямые взаимосвязи с коммуникативной компетентностью (0,452), а коммуникативная компетентность с эмоциональной устойчивостью (0,437) и ассертивностью (0,308).

Рассмотрим корреляционные связи между отдельными компонентами психологической безопасности инклюзивной образовательной среды и показателями толерантности младших школьников.

Первым выступает показатель «отношение к инклюзивной образовательной среде». Прямые корреляционные связи данного показателя отмечены с такими компонентами толерантности как: общий индекс толерантности (0,426), коммуникативная компетентность (0,409), поведенческий компонент толерантности (0,387) и эмпатия (0,362).

Удовлетворенность взаимодействиями в инклюзивной образовательной среде, в свою очередь, прямо коррелирует с коммуникативной компетентностью (0,458), общим индексом толерантности (0,422), поведенческим компонентом толерантности (0,356) и эмпатией (0,355).

Защищенность от насилия имеет положительные взаимосвязи с эмпатией (0,378), коммуникативной компетентностью (0,368), общим индексом толерантности (0,375), ассертивностью (0,348).

Наличие прямых корреляционных связей между общим индексом психологической безопасности и толерантности в целом (0,473), а также ее компонентами: коммуникативной компетентностью (0,501), эмпатией (0,397), поведенческим компонентом толерантности (0,394), подтверждает нашу гипотезу и позволяют с уверенностью утверждать, что толерантность выступает субъектным ресурсом психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Выводы. Проведенный теоретический анализ и эмпирическое исследование показывают, что основными ресурсами в обеспечении психологической безопасности образовательной среды и психологической безопасности личности в этой среде являются субъектные (личностные) ресурсы, направленные на позитивное взаимодействие в инклюзивной образовательной среде.

Ведущим субъектным ресурсом выступает толерантность, которая представляет собой способность личности вступать в позитивное взаимодействие, при этом результатом такой способности является ассертивное поведение личности, направленное на обеспечение психологической безопасности каждого субъекта инклюзивной образовательной среды.

Литература:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И.А. Баева // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 11-17
2. Беляева, П.И. Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде школы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Беляева Полина Игоревна. – Великий Новгород, 2013. – 238 с.
3. Гриншпун, И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении) / И.Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. – Москва; Воронеж, 2002. – С. 31-41
4. Соломина, В.П. Психологическая безопасность: учеб. пособие / В.П. Соломина, О.В. Шатрова. – Москва: Дрофа, 2008. – 288 с.
5. Чебыкина, О.А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» / О.А. Чебыкина // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 300-310

УДК 159.9

студент Фазлиев Ильдар Ильясович

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

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена описанию результатов исследования особенностей жизненной компетентности студентов в контексте пространственной сепарации от родителей. Автором приводятся актуальность исследования, основные теоретические положения. Методологическое обеспечение исследования включило предварительное анкетирование, методику оценки жизненной компетентности «Истории из жизни» Д.Л. Иванковой. Для обработки данных применялся U-критерий различий Манна-Уитни. Результаты эмпирического исследования представлены по группам студентов, со свершившейся и не свершившейся пространственной сепарацией от родителей. Приведенные данные свидетельствуют о том, что жизненная компетентность студентов, проживающих отдельно от родителей, характеризуется более высокими показателями. У их сверстников с не свершившейся пространственной сепарацией отмечаются преимущественно средние и низкие показатели жизненной компетентности. Наиболее низкие результаты выявлены по когнитивному и поведенческому компонентам. При этом также отмечается, что данные исследования указывают на контекстную, не линейную роль пространственной сепарации от родителей. В частности, в группе пространственно сепарированных студентов также встречаются показатели низкого уровня, что указывает на то, что раздельное проживание не «гарантирует» высокий уровень жизненной компетентности, но повышает вероятность ее развития.

Ключевые слова: жизненная компетентность, жизненная компетентность студентов, сепарация от родителей, пространственная сепарация от родителей, жизненная компетентность студентов при раздельном и совместном проживании с родителями.

Annotation. The article presents the results of a study examining the characteristics of students' life competence in the context of spatial separation from their parents. The author outlines the relevance of the study and the main theoretical foundations. The methodological framework of the study included a preliminary questionnaire survey and D.L. Ivankova's life competence assessment method «Stories from Life». The Mann-Whitney U test was used for data processing. The results of the empirical study are presented for two groups of students, with completed and uncompleted spatial separation from their parents. The data indicate that the life competence of students living separately from their parents is characterized by higher indicators. Among their peers with uncompleted spatial separation, predominantly medium and low levels of life competence are observed. The lowest results were found in the cognitive and behavioral components. At the same time, it is also noted that the study data point to the contextual, non-linear role of spatial separation from parents. In particular, low-level indicators are also found in the group of spatially separated students, which suggests that living apart does not «guarantee» a high level of life competence, but increases the likelihood of its development.

Key words: life competence, life competence of students, separation from parents, spatial separation from parents, life competence of students living separately and together with parents.

Введение. Исследование жизненной компетентности студентов актуализируется совокупностью социокультурных, нормативно-законодательных и психологических факторов. В частности, в паспорте национального проекта «Молодежь и дети» на 2025-2030 гг. среди ключевых целевых ориентиров указывается формирование социально ответственной личности и увеличение доли молодых людей, верящих в возможности самореализации в России, что предполагает наличие у молодежи развитой жизненной компетентности как ресурса для построения жизненных стратегий, преодоления трудных ситуаций и построения субъективно благополучной жизни [9]. Студенческий возраст представляется одним из наиболее значимых в аспекте становления жизненной компетентности, поскольку именно в этот период решаются возрастные задачи, связанные с жизненным и профессиональным самоопределением, выбором жизненных сценариев, выстраиванием перспектив. При этом в современных условиях значимости получения высшего образования и усиления территориальной мобильности молодежи значимым контекстом развития жизненной компетентности становится пространственная сепарация от родителей, которая, с одной стороны, создает условия для формирования автономии, ответственности, навыков самообслуживания и т.п., а, с другой, повышает общую стрессовую нагрузку, усиливает риск дезадаптации, негативных переживаний тревоги, одиночества и снижения субъективного благополучия (В.Р. Манукян, А.В. Литвинова, И.А. Горбенко, Т.Б. Киселева, Т.А. Вилялина и др.) [1; 6; 7]. Однако, несмотря на то, что жизненная компетентность и ее возрастная динамика, процессы сепарации от родителей в студенчестве и их влияние на отдельные аспекты жизненной компетентности уже описаны в ряде теоретических и эмпирических работ, недостаточно изученными остаются особенности жизненной компетентности студентов в контексте пространственной сепарации от родителей.

Таким образом, исследование особенностей жизненной компетентности студентов в контексте пространственной сепарации от родителей представляется актуальным в социальном и научном планах. В практическом плане данная проблема также представляется актуальной, так как полученные данные могут быть полезны при построении стратегий психологической помощи студентам с разными параметрами пространственной сепарации от родителей в развитии их жизненной компетентности.

Так, целью нашего исследования стало выявление особенностей жизненной компетентности студентов с разной пространственной сепарацией от родителей.

Изложение основного материала статьи. Проблема жизненной компетентности активно разрабатывается в современной психологии и смежных науках. В ряде исследований предлагаются различные трактовки жизненной компетентности как системного свойства или интегративного качества личности, включающего знания, умения, навыки и жизненный опыт, обеспечивающие адекватное решение типичных и проблемных жизненных задач (Д.Л. Иванкова, Е.В. Молчанова, Д.Л. Уварова и др.) [3; 4; 5; 8; 10]. Наиболее системный анализ предлагается в работах Д.Л. Иванковой, чей подход к исследованию жизненной компетентности принимается нами в качестве рабочего [3; 4; 5]. В соответствии с данным авторским подходом под жизненной компетентностью мы понимаем системное свойство личности, проявляющееся в принятии и решении возрастных задач развития и выступающее ресурсом развития и саморазвития личности в период молодости и ранней зрелости. Психологическое содержание жизненной компетентности образовано когнитивным, аффективным, мотивационным и поведенческим компонентами, складывающимися в общий уровень жизненной компетентности личности. Важным является то, что условием становления жизненной компетентности личности в период студенчества является принятие и решение ряда возрастных задач (получение образования; самоосуществление в семье;

поиск баланса между профессиональным и семейным самоопределением; осмысление своего «Я» как уникального и др.). Механизм становления жизненной компетентности при этом представляет собой переход от принятия возрастной задачи через обнаружение противоречия между актуальными знаниями и стратегиями, имеющимися у субъекта, и условиями решения возрастной задачи к формированию новых знаний и стратегии ее решения (Д.Л. Иванкова).

Пространственная (физическая, функциональная) сепарация от родителей – параметры физического отделения от родительской семьи в аспектах места проживания, выполнения хозяйственно-бытовых функций [2; 11]. В большинстве работ делается акцент на психологической сепарации, однако в ряде исследований также подчеркивается значение пространственной сепарации как специфического условия и механизма развития жизненной компетентности, задающего реальные контексты самостоятельной жизнедеятельности и включающего молодого человека в необходимость повседневного решения широкого спектра различных задач и проблем (В.Р. Манукян, В.В. Хороших, Е.А. Андреева, Н.Е. Харламенкова и др.) [2; 7; 11; 12]. Пространственная сепарация, таким образом, активизирует формирование жизненной компетентности, однако ее развивающий потенциал реализуется не линейно и опосредуется субъективной интерпретацией жизненной ситуации, уровнем психологической автономии, что позволяет рассматривать пространственную сепарацию не как самостоятельную, а как контекстно опосредованную детерминанту развития жизненной компетентности личности.

Для проверки гипотезы о различиях в параметрах жизненной компетентности у студентов с разной пространственной сепарацией от родителей нами было организовано эмпирическое исследование с участием двух групп респондентов, выделенных на основании предварительного анкетирования. Первую группу составили 48 студентов, совместно проживающих с родителями (не свершившаяся сепарация), вторую – 52 студента, проживающих отдельно от родителей (свершившаяся сепарация). Общее число респондентов, таким образом, составило 100 человек. Все студенты обучаются очно по различным направлениям подготовки, возраст – 18-22 года, гендерный состав выборки – 38 юношей и 62 девушки.

Эмпирические данные были получены с помощью методики оценки жизненной компетентности «Истории из жизни» Д.Л. Иванковой [3; 5]. Обработка данных осуществлялась с применением U-критерия различий Манна-Уитни.

На первом этапе обработки полученных данных нами были проанализированы уровневые показатели по компонентам жизненной компетентности студентов двух групп (табл. 1).

Таблица 1

Различия в уровневых показателях по компонентам жизненной компетентности у студентов с разной пространственной сепарацией от родителей

Компоненты ЖК	Уровни	Не свершившаяся сепарация	Свершившаяся сепарация	$U_{\text{ман}}(p)^*$
Когнитивный компонент	Высокий	25,0%	42,3%	538,5 ($p<0,01$)
	Средний	39,6%	42,3%	
	Низкий	35,4%	15,4%	
Аффективный компонент	Высокий	20,8%	38,4%	941 ($p<0,05$)
	Средний	52,1%	46,2%	
	Низкий	27,1%	15,4%	
Мотивационный компонент	Высокий	29,2%	36,6%	969 ($p<0,05$)
	Средний	41,6%	44,2%	
	Низкий	29,2%	19,2%	
Поведенческий компонент	Высокий	20,8%	40,4%	717 ($p<0,01$)
	Средний	37,5%	38,4%	
	Низкий	41,7%	21,2%	

*При $n_1=48$, $n_2=52$ $U_{\text{кр}}=1009$ для $p\leq 0,05$, $U_{\text{кр}}=910$ для $p\leq 0,01$

В группе студентов с не свершившейся пространственной сепарацией когнитивный компонент жизненной компетентности преимущественно представлен на среднем уровне (39,6%) при заметной доле низких значений (35,4%) и сравнительно меньшей представленности показателей высокого уровня (25%). Такое распределение указывает на то, что у значимой части респондентов автобиографические знания и понимание возрастных задач развития сформированы фрагментарно и не всегда выступают опорой для самостоятельного жизненного проектирования. Аффективный компонент в этой группе чаще представлен на среднем уровне (52,1%), при этом низкие значения (27,1%) также встречаются чаще, чем высокие (20,8%), что отражает преобладание умеренной эмоциональной включенности и одновременно наличие у заметной доли студентов эмоциональной напряженности либо неустойчивых переживаний по отношению к решению жизненных задач. Мотивационный компонент также чаще представлен показателями среднего уровня (41,6%), высокий и низкий уровни встречаются с одинаковой частотой (по 29,2%). Так, у части студентов, проживающих с родителями, цели и намерения достаточно оформлены, у части – недостаточно устойчивы или ситуативны. При отсутствии факта отдельного проживания мотивы самостоятельного достижения и ответственности могут сосуществовать с ориентацией на внешнюю поддержку, что и дает «разброс» уровней мотивационной включенности. Поведенческий компонент может быть интерпретирован как наиболее «проблемная зона»: при сопоставимой доле среднего уровня (37,5%) низкий уровень оказывается максимально представленным (41,7%), а высокий – минимально (20,8%). Это означает, что у значительной части студентов пока недостаточно сформирован репертуар стратегий практического решения возрастных задач и преодоления жизненных противоречий, а способы действия могут быть менее самостоятельными, менее вариативными или опираться на привычные формы помощи и делегирования. При этом можно отметить, что около пятой части группы по всем компонентам показывают высокий уровень, что в контексте сепарации от родителей может быть связано с успешностью психологической, субъективной сепарации при продолжающемся совместном проживании.

В группе студентов со свершившейся пространственной сепарацией когнитивный компонент смещен в сторону более высоких значений: высокий и средний уровни представлены одинаково (по 42,3%), а низкий уровень встречается существенно реже (15,4%). Это позволяет интерпретировать когнитивную основу жизненной компетентности как более оформленную. Здесь знания о собственном жизненном пути и понимание возрастных задач чаще интегрированы и могут выступать инструментом осмысленного выбора. Аффективный компонент также чаще представлен высокими показателями (46,2%) при меньшем числе низких (15,4%) и средних (38,4%) значений. Такое распределение можно трактовать как более зрелую и эмоционально-позитивную включенность в решение жизненных задач. Мотивационный компонент в этой группе в основном представлен на среднем (44,2%) и высоком (36,6%) уровнях при меньшей доле низкого (19,2%), что указывает

на более устойчивые мотивы и намерения, связанные с образовательным, профессиональным и жизненным самоопределением. По поведенческому компоненту уровневые показатели распределены сходным образом: высокий уровень отмечен у 40,4% группы, средний – у 38,4%, низкий – у 21,2%. Это означает, что у большинства студентов, живущих отдельно от родителей, чаще сформирован репертуар практических стратегий решения жизненных задач, выше готовность действовать, искать ресурсы, пробовать варианты и доводить решения до реализации.

Различия между группами подтверждаются при 0,05 и 0,01 по U-Манна-Уитни и, соответственно, имеют системный характер и затрагивают все компоненты жизненной компетентности: при свершившейся пространственной сепарации по всем компонентам можно видеть более высокие показатели, тогда как при совместном проживании с родителями более заметны зоны «риска», в частности, большое количество показателей низкого уровня по поведенческому и когнитивному компонентам. Эти различия можно объяснять тем, что пространственная сепарация задает реальные контексты самостоятельной жизнедеятельности и тем самым вынуждает студента не только лучше понимать возрастные задачи, но и эмоционально «присваивать» их значимость, поддерживать мотивацию и переводить решения в действия. И, напротив, при отсутствии физического отделения часть задач может оставаться психологически менее актуализированной либо решаться при опоре на семейную инфраструктуру, что снижает интенсивность накопления практического опыта автономных стратегий.

Также рассмотрим распределение уровневых показателей в группах по общей оценке жизненной компетентности (табл. 2).

Таблица 2

Различия в уровнях жизненной компетентности у студентов с разной пространственной сепарацией от родителей

Уровни	Не свершившаяся сепарация	Свершившаяся сепарация	$U_{\text{ман}}(p)^*$
Высокий	22,9%	38,5%	593,5 ($p<0,01$)
Средний	41,7%	42,3%	
Низкий	35,4%	19,2%	

*При $n_1=48$, $n_2=52$ $U_{\text{кр}}=1009$ для $p\leq 0,05$, $U_{\text{кр}}=910$ для $p\leq 0,01$

В группе студентов с не свершившейся пространственной сепарацией от родителей распределение данных по интегральному показателю жизненной компетентности характеризуется преобладанием среднего уровня (41,7%), при этом доля низкого уровня достаточно велика (35,4%), а высокий уровень представлен реже (22,9%). Такой профиль указывает на то, что для большей части респондентов жизненная компетентность остается неустойчивой и преимущественно проявляется на уровне частичной готовности к решению возрастных задач при дефиците автономных способов их реализации. В группе со свершившейся сепарацией доля показателей высокого уровня жизненной компетентности существенно выше (38,5%) при сопоставимой представленности показателей среднего уровня (42,3%) и сниженной доле низкого уровня (19,2%), что отражает более выраженную ориентацию на интеграцию когнитивных, эмоционально-мотивационных и поведенческих оснований самостоятельного решения жизненных задач. Выявленные различия в группах статистически значимы при 0,01, что может быть объяснено тем, что проживание отдельно от родителей в период студенчества усиливает реальную необходимость принимать решения, нести ответственность за последствия и опираться на собственные ресурсы, тем самым ускоряя становление жизненной компетентности как системного свойства личности.

Выводы. Проведенное исследование показало, что при не свершившейся пространственной сепарации от родителей жизненная компетентность студентов чаще остается частично сформированной и несформированной и характеризуется выраженными «проблемными зонами», прежде всего, в части когнитивной опоры и развития поведенческих стратегий автономного действия в решении возрастных задач. На этом фоне группа со свершившейся сепарацией отличается системным смещением распределений в сторону более высоких уровней по всем компонентам и по интегральному показателю, что позволяет трактовать проживание отдельно от родителей в период студенчества как важное условие, дающее возможность осуществлять реальную практику принятия решений, ответственности и использования собственных ресурсов в решении возрастных задач. Одновременно с этим полученные данные согласуются с представлениями о контекстной, не линейной роли пространственной сепарации от родителей, которая сама по себе и без учета психологической (субъективной) сепарации не «гарантирует» высокий уровень жизненной компетентности (в группе пространственно сепарированных студентов мы также видим показатели низкого уровня), но повышает вероятность ее развития. В связи с этим перспективу исследования составляет необходимость учета в анализе жизненной компетентности студентов как параметров пространственной, так и особенностей психологической сепарации от родителей.

Литература:

1. Горбенко, И.А. Сепарация как фактор академической самоэффективности студентов педагогического вуза / И.А. Горбенко, Т.Б. Киселева, Т.А. Вилялина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/107PSMN425.pdf> (дата обращения: 06.02.2026)
2. Дзукаева, В.П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Дзукаева Вероника Петровна. – Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2016. – 35 с.
3. Иванкова, Д.Л. Методика оценки жизненной компетентности / Д.Л. Иванкова // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2019. – № 3. – URL: <http://emissia.org/offline/2019/2709.htm> (дата обращения: 06.02.2026)
4. Иванкова, Д.Л. Психологическое содержание жизненной компетентности в контексте решения возрастных задач в период ранней взрослости / Д.Л. Иванкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2018. – Т. 8. – № 4. – С. 381-395. – URL: https://psyjournals.ru/journals/vspu_psychology/archive/2018_n4/vspu_psychology_2018_n4_Ivankova.pdf (дата обращения: 06.02.2026)
5. Иванкова, Д.Л. Становление жизненной компетентности личности в контексте решения возрастных задач молодости: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Иванкова Дарья Леонидовна. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2020. – 246 с.
6. Литвинова, А.В. Взаимосвязь психологической сепарации от родителей и целеполагания студентов из полных семьи / А.В. Литвинова // Психология и Психотехника. – 2019. – № 4. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31179 (дата обращения: 06.02.2026)
7. Манукян, В.Р. Взросление молодежи: сепарация от родителей, субъективная взрослость и психологическое благополучие в возрасте 18-27 лет / В.Р. Манукян // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 3. –

С. 129-140. – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/05c0/92223de6e5a116a3f9210f55e38f6208ee7.pdf> (дата обращения: 06.02.2026)

8. Молчанова, Е.В. Социальная компетентность студентов: педагогический аспект / Е.В. Молчанова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – № 11. – С. 12-17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kompetentnost-studentov-pedagogicheskii-aspekt> (дата обращения: 06.02.2026)

9. Паспорт национального проекта «Молодежь и дети» // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – 2025. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/upload/2025/03/N_Molodezh_i_deti.pdf (дата обращения: 06.02.2026)

10. Уварова, Д.Л. Жизненная компетентность и сопровождающие ее состояния / Д.Л. Уварова // Психология психических состояний: сб. ст. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2017. – № 11. – С. 204-208. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36718523> (дата обращения: 06.02.2026)

11. Харламенкова, Н.Е. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы / Н.Е. Харламенкова, Е.В. Кумыкова, А.К. Рубченко. – Москва: ИП РАН, 2015. – 367 с. – URL: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_23542025.pdf (дата обращения: 06.02.2026)

12. Хороших, В.В. Психологическое благополучие студентов, проживающих в общежитии / В.В. Хороших, О.М. Андреева // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2019. – № 2. – С. 327-336. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44055184> (дата обращения: 06.02.2026)

Психология

УДК 159.923

аспирант, преподаватель **Феофилов Сергей Владимирович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования взаимосвязи субъективного благополучия и ценностных ориентаций у молодежи. Актуальность работы обусловлена социальной неопределенностью и значимостью субъективного благополучия как психологического ресурса в юношеском возрасте. Цель исследования – выявить особенности взаимосвязей субъективного благополучия с ценностными ориентациями у юношей и девушек. Теоретически субъективное благополучие рассматривается как система когнитивных и аффективных компонентов, включающая эмоциональный, экзистенциально-деятельностный, эго, гедонистический и социально-нормативный аспекты. В выборку вошли 97 человек 20-25 лет. Участвовали 66 женщин и 31 мужчина. Использованы методика диагностики субъективного благополучия и методика диагностики структуры ценностных ориентаций. К полученным данным применен корреляционный анализ. Установлен средневысокий уровень субъективного благополучия в выборке, значимые связи ценностей здоровья и общения с благополучием, а также половые различия в конфигурации взаимосвязей. Результаты подтверждают гипотезу.

Ключевые слова: субъективное благополучие, качество жизни, ценностные ориентации, юноши, девушки.

Annotation. The article presents the results of a theoretical and empirical study on the relationship between subjective well-being and value orientations in young people. The relevance of this work is due to social uncertainty and the importance of subjective well-being as a psychological resource in youth. The aim of the research was to identify specific features of the interrelation between subjective well-being and value orientations among male and female participants. Subjective well-being is theoretically viewed as a system consisting of cognitive and affective components that include emotional, existential-actional, ego, hedonistic, and socio-normative aspects. A total of 97 individuals aged 20–25 years participated in the study. The study involved 66 women and 31 men. A subjective well-being assessment method and a value orientation structure assessment method were used. Correlation analysis was applied to the data obtained. Results indicate moderate-high levels of subjective well-being within the sample, significant correlations between health and communication values with well-being, as well as gender differences in configuration patterns. These findings confirm the hypothesis.

Key words: subjective well-being, quality of life, value orientations, young men, young women.

Введение. В современном мире происходит быстрое ускорение социальных изменений. Выбора становится больше. Для юношеского возраста это особенно критично, так как юноши и девушки одновременно решают задачи профессионального и жизненного самоопределения, выстраивают образовательные и карьерные траектории, пробуют устойчивые отношения и конструируют образ будущего – и всё это происходит при высокой информационной нагрузке, конкуренции и неопределенности, что повышает вероятность кризиса идентичности и снижает качество жизни. В такой момент впору задуматься о своём субъективном благополучии, как индикаторе психологического здоровья и ресурсе. Понять, из чего складывается это самое благополучие.

Однако терминологическое поле изучения данного феномена достаточно разнообразно, так как здесь употребляются термины: «счастье», «удовлетворенность жизнью», «качество жизни», «психологическое благополучие», «субъективное благополучие». В результате сопоставление данных и построение объяснительных моделей становится затрудненным. Уменьшается практический потенциал. Зреет актуальность в уточнении.

В зарубежной науке «субъективное благополучие» чаще описывается через гедонистическую логику (как сочетание удовлетворенности жизнью и баланса положительного и отрицательного аффекта) [12] и, альтернативный ему, эвдемонистический подход – через самореализацию, личностный рост и смысловую наполненность.

В отечественной психологии акцент смещен на субъектность: «субъективное благополучие» понимается как эмоционально-оценочное отношение к жизни, себе и значимым отношениям, формируемое через нормативно-ценностные и смысловые представления о «благополучной» внешней и внутренней среде. То есть ценностные ориентации выступают тем основанием, через которые человек понимает, что для него «хорошо», «правильно» и «имеет смысл» [11; 10].

Однако, при декларируемой теоретической значимости ценностно-нормативного основания субъективного благополучия его эмпирические исследования нередко ограничиваются фиксацией аффективных и когнитивных показателей, оставляя ценностные ориентации либо «за кадром», либо рассматривая их фрагментарно.

Отсюда вытекает ключевая цель данного исследования: предложить комплексную модель «субъективного благополучия» и выявить особенности взаимосвязи субъективного благополучия и ценностных ориентаций у юношей и девушек. Поскольку юность является сензитивным периодом становления ценностно-смысловой сферы и в силу описанных выше социальных проблем и задач, исследование было проведено именно на них.

Гипотезой исследования стало утверждение, что ценностные ориентации системно взаимосвязаны с субъективным благополучием, а конфигурация этих связей различается у юношей и девушек.

Изложение основного материала статьи. Для начала, чтобы построить модель «субъективного благополучия», обратимся к более общему понятию «качества жизни». «Качество жизни» рассматривают как интегральную характеристику, включающую объективные условия и субъективные оценки этих условий [3]. На практике это разделение принципиально: одни и те же обстоятельства могут переживаться по-разному, а значит, одних «внешних» индикаторов недостаточно для понимания психологического состояния человека. Именно поэтому в структуре «качества жизни» выделяется субъективный компонент, центральным конструктом которого выступает «субъективное благополучие» [1].

В зарубежной психологии, как было сказано выше, «субъективное благополучие» описывают через когнитивный компонент (удовлетворенность жизнью) и аффективный компонент (баланс переживаний). Эта модель, можно сказать является «классической» и отметить её в сторону не представляется разумным. Однако её можно дополнить. Так, в модели Р.М. Шамина «субъективное благополучие» имеет пятифакторную структуру: «эмоциональное благополучие», «экзистенциально-деятельностное благополучие», «эго-благополучие», «гедонистическое благополучие», «социально-нормативное благополучие». Такая декомпозиция помогает увидеть, за счёт каких психологических «каналов» складывается субъективная оценка «качества жизни»: через эмоции, смысл и результативность активности, отношение к себе, удовлетворение потребностей и согласованность с нормами и ожиданиями значимых групп. И тут методологически важно обозначить, что данная пятифакторная структура не отменяет базовое различие когнитивного и аффективного компонентов, а уточняет и разворачивает его: эмоциональное благополучие преимущественно описывает аффективный контур, тогда как эго-благополучие, экзистенциально-деятельностный и социально-нормативный аспекты фиксируют более сложные когнитивно-оценочные и смысловые основания благополучия; гедонистический аспект связывает переживание благополучия с комфортом и удовлетворением потребностей, оставаясь «мостом» между эмоциями и оценкой [11].

Таким образом, в данной статье, «субъективное благополучие» понимается как субъективный компонент «качества жизни» личности – интегральная система когнитивных оценок и аффективных переживаний, структурированная по пяти аспектам. Соответственно, для самого термина берется за основу отечественное определение Р.М. Шамина, где «субъективное благополучие» – это интегральное социально-психологическое образование, выражающее эмоционально-оценочное отношение личности к собственной жизни, к себе, к значимым отношениям и процессам жизнедеятельности.

Логическим следствием такого понимания становится следующий шаг теоретического анализа: если «субъективное благополучие» есть оценка и «внутреннее мерило» качества жизни, то необходимо прояснить, по каким основаниям человек выносит эту оценку, какие критерии считает нормативно значимыми и какие цели задают «эталон» благополучной жизни. Это напрямую выводит исследование к анализу ценностных ориентаций как регуляторов жизнедеятельности.

Ценности – относительно устойчивые представления о желаемом и должном, задающие смысловые основания жизнедеятельности и регулирующие выбор целей и способов поведения. Это «внутренний компас» [6].

В прикладных исследованиях, в том числе и в этом, чаще используют понятие «ценностные ориентации». Ценностные ориентации рассматриваются как относительно устойчивая, иерархически организованная система ценностных приоритетов, задающая жизненные цели и основания субъективной оценки собственной жизни.

В обыденной жизни это: образовательные и профессиональные выборы, коммуникативные стратегии, жизненные планы [5]. Для молодёжи это особенно актуально, поскольку система их приоритетов в этот период одновременно стабилизируется и проверяется реальными жизненными задачами; отсюда – напряжение между социальными ожиданиями и личными смыслами [1].

Связь ценностей и «субъективного благополучия» логически вытекает из механизма оценки: человек сравнивает «как есть» с «как должно быть», а само «должно» во многом задано ценностями. Так работает когнитивный контур. Аффективный контур вовлечён не меньше: реализация значимых ценностей усиливает позитивный эмоциональный фон, фрустрация – повышает напряжение и снижает удовлетворённость [11].

В пятиаспектной модели ценности могут поддерживать разные компоненты. Например, смысловую рамку «экзистенциально-деятельностного благополучия», стандарты самопринятия для «эго-благополучия», критерии «правильности» для «социально-нормативного благополучия», а также источники удовольствия и эмоциональной значимости – для «гедонистического» и «эмоционального благополучия» [10; 11].

Эмпирические данные других исследований, в целом подтверждают неодинаковую связь разных ценностей с компонентами «субъективного благополучия», но результаты разнородны по выборкам и инструментам, а гендерная специфика представлена несистемно. Поэтому имеет смысл проверять конфигурации связей на конкретных возрастных группах – и отдельно у юношей и девушек [1; 4; 8].

Если мы возьмём за основу, что в юношеском возрасте активно формируется и переупорядочивается система ценностных ориентаций, усиливается роль ценностно-нормативных критериев в оценке собственной жизни, а аффективные и когнитивные компоненты благополучия отличаются высокой динамичностью и подвижностью к задачам самореализации [9], то, следовательно, юность является значимым периодом для изучения субъективного благополучия как компонента качества жизни [2].

Подводя итог, стоит сказать, что проведённый теоретический анализ позволяет рассматривать субъективное благополучие как ключевой субъективный компонент качества жизни личности, фиксирующий не «условия» как таковые, а их переживаемую и оцениваемую значимость для человека. В методологической рамке, принятой в настоящей статье, субъективное благополучие включает когнитивный компонент и аффективный компонент, а также раскрывается через пятифакторную структуру (эмоциональный, экзистенциально-деятельностный, эго-, гедонистический и социально-нормативный аспекты) [10].

Содержательно это означает, что субъективное благополучие неизбежно опирается на внутренние критерии «благополучной жизни», то есть требует обращения к ценностным ориентациям. Теоретически связь ценностей и субъективного благополучия раскрывается через механизм соотнесения реальности с ценностным идеалом [7].

Особую значимость обозначенная проблема приобретает применительно к юношескому возрасту, поскольку именно в этот период происходит активная кристаллизация ценностной иерархии, формируются устойчивые жизненные планы и критерии успешности, а переживание благополучия отличается высокой чувствительностью к задачам самоопределения.

Для того чтобы эмпирически подкрепить представленные выше теоретические изыскания перейдём к результатам эмпирического исследования.

И так, выборка исследования взаимосвязи субъективного благополучия и ценностных ориентаций у юношей и девушек составила 97 человек, в выборке представлены респонденты от 20 до 25 лет, 66 женщин (68%) и 31 мужчина (32%).

Методиками исследования выступили:

1. Методика диагностики «Субъективного благополучия» (Р.М. Шамина, Т.В. Бескова, 2018).
2. Методика диагностики структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова, 1995).

Статистическая обработка проводилась с помощью анализа средних значений в программе Excel 2019 и корреляционного анализа Пирсона в программе IBM SPSS Statistics 22.

Анализируя полученные средние значения, можно сказать, что, по шкалам «Субъективного благополучия» (диапазон результатов методики: от 1 до 5) отмечен общий средневысокий уровень. Ведущий аспект – «Социально-нормативное благополучие» ($M = 4,13$; $SD = 0,65$), наименее выражен – «Гедонистическое благополучие» ($M = 3,50$; $SD = 0,86$); остальные находятся в пределах средних значений: «Эмоциональное благополучие» ($M = 3,91$; $SD = 0,80$), «Экзистенциально-деятельностное благополучие» ($M = 3,88$; $SD = 0,78$), «Эго-благополучие» ($M = 3,71$; $SD = 0,79$). Такая конфигурация выглядит психологически оправданной: в период ранней зрелости критерий «соответствия» нормам и ожиданиям значимых групп часто становится более заметным.

Профиль ценностей по методике Бубновой (диапазон результатов методики: от 1 до 6) не имеет жёстких доминант, но выделяются: «Приятное времяпрепровождение, отдых» ($M = 4,29$), «Признание, уважение людей и влияние» ($M = 4,25$), «Помощь и милосердие к другим людям» ($M = 4,05$), «Любовь» ($M = 3,99$); ниже – «Высокий социальный статус и управление людьми» ($M = 2,43$). В целом это можно интерпретировать как период «сборки» приоритетов, когда одновременно важны отношения, включённость, поддержка и восстановление. Нет выраженных ценностных ориентаций [1].

Что же касается взаимосвязей, ниже представлены результаты использования коэффициента корреляции Пирсона.

1. Ценностная ориентация «Здоровье» связана со всеми аспектами «Субъективного благополучия»: эмоциональным (0,384), экзистенциальным (0,398), эго-благополучием (0,373), гедонистическим (0,302) при $p \leq 0,01$; социально-нормативным (0,200) при $p \leq 0,05$. Это базовая опора.

2. «Общение» связано с эмоциональным благополучием (0,452 при $p \leq 0,01$), экзистенциальным (0,372 при $p \leq 0,01$), эго-благополучием (0,368 при $p \leq 0,01$), а также с социально-нормативным (0,245 при $p \leq 0,05$). Здесь социальная включённость поддерживает и эмоции, и смысло-оценочное измерение.

3. «Любовь» коррелирует с экзистенциальным (0,211 при $p \leq 0,05$) и гедонистическим (0,272 при $p \leq 0,01$) благополучием, соединяя «смысл» и «приятность» переживания жизни [1].

4. «Помощь и милосердие к другим людям» связана с гедонистическим благополучием (0,277 при $p \leq 0,01$). Связь не кажется случайной: позитивные эмоции могут поддерживаться ценностно значимой просоциальной активностью, а не только комфортом.

5. «Высокий социальный статус и управление людьми» коррелирует только с Эго-благополучием (0,235 при $p \leq 0,05$): можно предположить, что в этом возрасте статусные критерии сильнее отражаются в отношении к себе, чем в более широкой структуре переживания благополучия.

Так же, отдельно были изучены результаты двух, разделённых по полу, выборок респондентов.

В выборке, состоящей только из женщин (66 человек) выявлены отрицательные связи: «Эмоциональное благополучие» (-0,257 при $p \leq 0,05$) и «Экзистенциально-деятельностное благополучие» (-0,259 при $p \leq 0,05$) с ценностью «Приятного времяпрепровождения», а также отрицательная связь «Эмоционального благополучия» с «Поиск и наслаждение прекрасным» (-0,245 при $p \leq 0,05$). У мужской выборки этих корреляционных связей нет.

В свою очередь, у мужчин (31 человек) обнаружены специфические положительные связи «Гедонистического благополучия» с «Высоким материальное благосостояние» (0,358 при $p \leq 0,05$), «Помощь и милосердие к другим» (0,363 при $p \leq 0,05$), «Любовь» (0,495 при $p \leq 0,01$); «Любовь» также связана с Эмоциональным благополучием (0,394 при $p \leq 0,05$). Кроме того, Экзистенциально-деятельностное благополучие у мужчин коррелирует с «Высоким социальным статусом и управлением людьми» (0,356 при $p \leq 0,05$).

Полученная картина в целом поддерживает исходную исследовательскую линию: субъективное благополучие связано не только с эмоциями и общей удовлетворённостью, но и с тем, какие ценности человек выбирает в качестве критериев оценки своей жизни. Особенно устойчивыми выглядят связи ценностей «Здоровье» и «Общение» с большинством аспектов «Субъективного благополучия»: они формируют ресурсный слой «качества жизни», который проявляется независимо от частных различий в приоритетах [1; 10; 11].

Связь ценности «Любовь» с экзистенциально-деятельностным и гедонистическим аспектами уточняет роль близких отношений: они одновременно усиливают переживание смысла и поддерживают эмоциональный комфорт. Показательна и просоциальная связь: «Помощь и милосердие к другим людям» сопряжена с гедонистическим контуром, что делает менее убедительным жёсткое противопоставление «удовольствия» и нравственных ориентиров.

Гендерная специфика добавляет свою нюансы. У женщин отрицательные корреляции с «приятным времяпрепровождением» и «поиском прекрасного» допускают трактовку как компенсаторных ориентаций при снижении эмоционально-смыслового благополучия; у мужчин гедонистический компонент оказывается многокомпонентным (материальная обеспеченность, отношения, просоциальность), а статусная ориентация включается в переживание смысла деятельности. Такие разные результаты вызывают интерес и требуют отдельного исследования.

Выводы.

1. «Субъективное благополучие» представлено как субъективный компонент «качества жизни», включающий аффективный и когнитивный уровни и раскрывающийся через пять аспектов: эмоциональный, экзистенциально-деятельностный, эго-, гедонистический и социально-нормативный.

2. Ценностные ориентации выступают системой критериев «хорошей жизни» и потому закономерно сопряжены с оценками и переживаниями, составляющими «Субъективное благополучие».

3. В выборке от 20 до 25 лет выявлен средневысокий уровень «Субъективного благополучия», при доминировании социально-нормативного аспекта.

4. Корреляционная картина подтверждает гипотезу: «Здоровье» и «Общение» выступают наиболее универсальными ценностными основаниями «Субъективного благополучия»; «Любовь» и просоциальность преимущественно сопряжены с гедонистическим контуром, а статус – в общей выборке связан с эго-измерением, но у мужчин также включён в экзистенциально-деятельностное благополучие.

5. Выявлены половые различия конфигурации связей, что делает оправданным дифференцированный анализ ценностных оснований «Субъективного благополучия» у юношей и девушек, и подтверждает выстроенную теоретическую модель.

Литература:

1. Белоусова, Н.С. Соотношение ценностных ориентаций и субъективного качества жизни молодежи: монография / Н.С. Белоусова, Н.А. Юдина. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2017. – 88 с.

2. Борисова, У.С. Субъективное благополучие молодежи как социологическая проблема: эволюция подходов в российской социологии / У.С. Борисова, А.М. Федотова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2025. – № 6. – С. 24-30

3. Головина, Г.М. Субъективное качество жизни. Подходы, методы оценки, прикладные исследования / Г.М. Головина,

Т.Н. Савченко. – Москва: Институт психологии РАН, 2006. – 176 с.

4. Гончарова, Н.А. Ценностные факторы в обеспечении психологического благополучия курсантов образовательной организации МВД России / Н.А. Гончарова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2024. – № 2(102). – С. 275-285

5. Казначеева, Н.Б. Эмоциональный интеллект и ценностные ориентации как психологические факторы удовлетворенности жизнью у студентов / Н.Б. Казначеева, Е.С. Синельникова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 6(208). – С. 467-470

6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2007. – 511 с.

7. Метельская, М.А. Особенности ценностных ориентаций и психологического благополучия студентов, склонных к алкогольной зависимости / М.А. Метельская, А.Г. Продовикова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 9. – С. 74-84

8. Муравьева, О.И. Взаимосвязь субъективного благополучия и ценностных ориентаций у современной студенческой молодежи / О.И. Муравьева, Т.С. Попкова // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 36. – С. 98-101

9. Фархутдинова, Ю.Н. Субъективное благополучие как фактор самореализации личности студентов / Ю.Н. Фархутдинова, О.А. Вдовина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 499-502

10. Шамионов, Р.М. Методика диагностики субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова // Психологические исследования. – 2018. – № 60. – 12 с.

11. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14. – № 1. – С. 80-86

12. Diener, E. Subjective well-being / E. Diener // Psychological Bulletin. – 1984. – Vol. 95. – P. 542-575

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент Чупина Виктория Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук Гавриленко Лариса Станиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Красноярск)

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ ОДИНОЧЕСТВО В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И СВЯЗЬ С ПЕРЕЖИВАНИЕМ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье представлен анализ экзистенциального одиночества как специфического психологического феномена периода поздней взрослости (пожилого возраста). В отличие от социального одиночества, экзистенциальное одиночество рассматривается как неотъемлемый, онтологический аспект человеческого бытия, обостряющийся в контексте возрастных кризисов и сужения временной перспективы. Теоретическая часть работы интегрирует идеи экзистенциальной психологии с современными геронтопсихологическими подходами. Эмпирическое исследование направлено на проверку гипотезы. Гипотеза исследования состояла из допущений о том, что, во-первых, существует положительная корреляция между интенсивностью переживания экзистенциального одиночества и доминированием ретроспективной, негативно окрашенной временной перспективы. Во-вторых, существует отрицательная корреляция между интенсивностью экзистенциального одиночества и способностью к позитивному, осмысленному проживанию настоящего момента. В-третьих, качественное содержание переживания экзистенциального одиночества опосредует его влияние на общее психологическое благополучие. Для подтверждения/опровержения исследовательской гипотезы авторами был подобран психодиагностический инструментарий. Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу. В целом, результаты исследования позволили выделить три типа переживания экзистенциального одиночества в позднем возрасте: примиренное, тревожно-рефлексивное и дефицитное. Сформулирован вывод о том, что психологическое благополучие в поздней взрослости связано не с отсутствием экзистенциального одиночества, а со способностью интегрировать его в целостную картину жизни. Все это открывает новые мишени для психологического консультирования и сопровождения в период поздней взрослости.

Ключевые слова: экзистенциальное одиночество, поздняя взрослость, пожилой возраст, временная перспектива, экзистенциальная психология, геронтопсихология, кризис смысла.

Annotation. The article presents an analysis of existential loneliness as a specific psychological phenomenon of late adulthood (old age). Unlike social loneliness, existential loneliness is considered an integral, ontological aspect of human existence that becomes more acute in the context of age-related crises and a narrowing of the time perspective. The theoretical part of the work integrates the ideas of existential psychology with modern gerontological approaches. The empirical study aims to test the hypothesis. The study hypothesis was based on the assumption that, firstly, there is a positive correlation between the intensity of existential loneliness and the dominance of a retrospective, negatively colored time perspective. Secondly, there is a negative correlation between the intensity of existential loneliness and the ability to experience the present moment positively and meaningfully. Thirdly, the qualitative content of existential loneliness mediates its impact on overall psychological well-being. To confirm/disprove the research hypothesis, the authors selected a psychodiagnostic tool. The empirical study confirmed the hypothesis. In general, the results of the study allowed us to identify three types of experiencing existential loneliness in late adulthood: reconciled, anxious-reflexive, and deficit. The conclusion is formulated that psychological well-being in late adulthood is associated not with the absence of existential loneliness, but with the ability to integrate it into a holistic picture of life. All this opens up new targets for psychological counseling and support in late adulthood.

Key words: existential loneliness, late adulthood, old age, time perspective, existential psychology, geropsychology, and crisis of meaning.

Введение. Период поздней взрослости (пожилого возраста) традиционно рассматривается в психологии через призму утрат: социальных ролей, физического здоровья, близкого окружения. Однако фокус на дефицитной модели зачастую оставляет за рамками исследования глубинные, экзистенциальные переживания, которые не сводятся к социальной

изоляции [2; 3]. Одним из таких центральных, но методологически сложных для изучения феноменов является экзистенциальное одиночество (далее по тексту ЭО) [1; 7].

ЭО понимается как фундаментальное переживание отделенности человека от мира и других людей, осознание своей уникальности и неизбежной конечности, которое коренится в самой природе человеческого сознания [11]. Если социальное одиночество может быть компенсировано, то ЭО представляет собой не проблему, а данность, «пограничную ситуацию», требующую интеграции в личный опыт. В позднем возрасте, на фоне сближения с экзистенцией смерти, подведения жизненных итогов и пересмотра идентичности, переживание ЭО закономерно обостряется, становясь либо источником дезинтеграции и отчаяния, либо, парадоксальным образом, ресурсом для глубокого принятия жизни [8; 10].

Изложение основного материала статьи. Актуальность исследования обусловлена необходимостью смещения парадигмы в геронтопсихологии от компенсации потерь к поддержке экзистенциального здоровья и поиска смысла на заключительном этапе жизненного пути. Поэтому мы будем рассматривать ЭО не как патологическое состояние, а как нормативный экзистенциальный вызов позднего возраста, а также попытаемся эмпирически проверить его связь с особенностями переживания времени.

Цель исследования: выявить специфику феномена экзистенциального одиночества в период поздней взрослости и установить его взаимосвязь с характеристиками временной перспективы.

Мы предположили (гипотеза исследования), что, во-первых, существует положительная корреляция между интенсивностью переживания ЭО и доминированием ретроспективной, негативно окрашенной временной перспективы. Во-вторых, существует отрицательная корреляция между интенсивностью ЭО и способностью к позитивному, осмысленному проживанию настоящего момента. В-третьих, качественное содержание переживания ЭО (принятие и конфликт) опосредует его влияние на общее психологическое благополучие.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ концепций ЭО в контексте психологии позднего возраста.
2. Эмпирически исследовать интенсивность и качественные особенности переживания ЭО у лиц 60-75 лет.
3. Изучить взаимосвязь между переживанием ЭО и ориентацией на прошлое, настоящее и будущее.
4. На основе интеграции данных выделить типы переживания ЭО в позднем возрасте.

Классические исследования одиночества в геронтологии (Вайс Р.С., Качиоппо Дж.) фокусируются на его социальных и эмоциональных аспектах, операционализируя его через размер социальной сети, частоту контактов и субъективное чувство покинутости [16; 12]. Однако этот подход не объясняет, почему переживание глубокого одиночества может сохраняться и даже усиливаться у человека, окруженного заботой и социальными связями.

Экзистенциально-феноменологическая традиция (Л. Бинсвангер, М. Босс, И. Ялом) предлагает иное понимание. ЭО трактуется как онтологическая характеристика человека, вытекающая из его самосознания. Это одиночество «перед лицом» – смерти, выбора, ответственности за свою жизнь, непостижимости Другого в его целостности [14; 11]. Как отмечает Р. Мэй, это «одиночество духа», а не личности [6]. В контексте теории Э. Эриксона поздний возраст – это стадия «целостность Эго и отчаяние», где ключевой задачей является интеграция прожитой жизни, принятие ее как единственно возможной и ценной. Этот процесс по своей сути интимен и некоммуникабелен, он требует уединения и встречи с собой, что неизбежно сопряжено с переживанием ЭО [10].

Концепция временной перспективы Ф. Зимбардо предоставляет ключевой инструмент для анализа [17]. В позднем возрасте происходит объективное сужение будущей временной перспективы и расширение прошлой. Однако субъективное отношение к этим зонам времени может варьироваться [4]. Мы предполагаем, что доминирование «негативного прошлого» (сожаление, обиды, руминации) и «фаталистического настоящего» (ощущение беспомощности, отсутствия контроля) создает психологический контекст, в котором ЭО переживается как травматичное, ведущее к отчаянию. Напротив, «позитивное прошлое» (благодарность, принятие опыта) и «осмысленное, гедонистическое настоящее», даже при ограниченном будущем, могут служить основой для интегративного переживания ЭО – как пространства свободы, глубокой рефлексии и покоя [5; 13].

Таким образом, ЭО в позднем возрасте выступает не статичным состоянием, а динамическим процессом, содержание и влияние которого определяется тем, как личность структурирует свой опыт во времени.

В исследовании принимали участие 120 человек (68 женщин, 52 мужчины) в возрасте от 60 до 75 лет ($M=67.3$, $SD=4.1$), проживающие в городской среде (преимущественно в г. Красноярске), сохраняющие когнитивную и бытовую самостоятельность. Критерии исключения: диагностированные тяжелые когнитивные нарушения, острые депрессивные эпизоды.

Использованы следующие методики:

1. «Шкала экзистенциального одиночества» (ШЭО), адаптированный вариант методики В.Б. Шумского [9]. 15 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале Ликерта (напр., «Я чувствую непреодолимую пропасть между мной и даже самыми близкими людьми», «Мое одиночество связано с пониманием, что некоторые решения в жизни я могу принять только сам(а)»). Коэффициент α Кронбаха в данном исследовании = 0.82.

2. Адаптированный «Опросник временной перспективы» (ЗТРИ). Для релевантности возрасту были скорректированы некоторые формулировки, шкала «Будущее» была переименована в «Ограниченное будущее/Завершение дел». Измерялись: Позитивное прошлое (ПП), Негативное прошлое (НП), Фаталистическое настоящее (ФН), Гедонистическое настоящее (ГН), Ограниченное будущее (ОБ).

3. Полуструктурированное интервью, направленное на качественный анализ переживания одиночества (вопросы: «Опишите моменты самого глубокого одиночества в последнее время. С чем они были связаны?», «Что это одиночество вам «говорит»?», «Как оно вписывается в картину вашей жизни в целом?»).

4. Шкала психологического благополучия К. Рифф (краткая версия) – как зависимая переменная для проверки опосредующей гипотезы [15].

Диагностическое обследование проводилось в формате индивидуального тестирования с последующим интервью (средняя продолжительность 60-70 мин.). Полученные данные обрабатывались с помощью статистического пакета SPSS 23.0 (корреляционный анализ по Пирсону, кластерный анализ для типологизации, контент-анализ интервью).

В результате корреляционного анализа подтвердилось первое допущение гипотезы: выявлена значимая положительная корреляция между баллами по ШЭО и шкалой «Негативное прошлое» ($r=0.48$, $p<0.01$). Допущение 2 гипотезы также подтвердилось: обнаружены значимые отрицательные корреляции ШЭО со шкалами «Позитивное прошлое» ($r=-0.41$, $p<0.01$) и «Гедонистическое настоящее» ($r=-0.38$, $p<0.01$). Связь с «Фаталистическим настоящим» была положительной, но менее выраженной ($r=0.29$, $p<0.05$). Шкала «Ограниченное будущее» не показала значимой связи с ЭО, что указывает на то, что сам факт осознания конечности менее важен, чем отношение к уже прожитому и текущему времени.

Проведенный контент-анализ интервью в сочетании с результатами кластерного анализа по комплексу показателей

(ШЭО, ZTPИ) позволил выделить три качественно различных типа переживания ЭО в позднем возрасте:

1. Примиренный (интегративный) тип (≈35% выборки). Характеризуется умеренным баллом по ШЭО, высоким ПП и ГН. В интервью респонденты описывали ЭО как «тишину после долгого дня», «пространство для встречи с собой», «осознание своей уникальной пути». Одиночество не отрицалось, но принималось как часть целостной, осмысленной жизни. «Иногда сижу одна, смотрю в окно. И не пусто, а наоборот, полно. Всю жизнь в голове, как фильм. И понимаю, что это МОЯ жизнь, другой такой не было и не будет. И в этом есть и грусть, и гордость» (жен., 72 г.).

2. Тревножно-рефлексивный тип (≈40% выборки). Высокие баллы по ШЭО и НП, средние по ФН. Доминирует рефлексия над ошибками, упущенными возможностями, чувство экзистенциальной вины. Одиночество переживается остро, как «пропасть», «стена», но при этом сохраняется внутренний диалог, поиск смысла. «Одиночество – это когда понимаешь, что многие твои выборы были неверны, и теперь не с кем это обсудить, да и поздно уже. Остаешься наедине со своими мыслями, и они гложут» (муж., 68 л.).

3. Дефицитарный (конфликтный) тип (≈25% выборки). Высокие баллы по ШЭО, ФН и НП, низкие по ПП и ГН. ЭО сливается с чувством социальной ненужности, скуки, экзистенциальной пустоты. Временная перспектива коллапсирована в негативное «сейчас». Речи о принятии или рефлексии нет, доминирует пассивный страх или апатия. «Все позади, впереди ничего нет. Сидишь и ждешь... чего – сам не знаешь. Люди вокруг, а будто в аквариуме, за стеклом. Пустота» (жен., 70 л.).

Регрессионный анализ позволил подтвердить допущение 3 гипотезы. Выявлено, что связь между общим баллом по ШЭО и психологическим благополучием действительно опосредуется типом переживания. Для «примиренного типа» эта связь была незначимой, для «тревножно-рефлексивного» – слабо отрицательной, а для «дефицитарного» – сильной отрицательной ($\beta = -0.67$, $p < 0.001$). Это подтверждает, что не сам факт переживания ЭО, а его качество и контекст в структуре временной перспективы определяют его влияние на благополучие.

Выводы. Проведенное исследование позволяет утверждать, что экзистенциальное одиночество является значимым, нормативным феноменом периода поздней взрослости, содержание которого выходит далеко за рамки социальной изоляции.

Теоретически обоснована и эмпирически подтверждена взаимосвязь между переживанием экзистенциального одиночества и структурой временной перспективы. Доминирование негативно окрашенного ретроспективного опыта и фаталистического настоящего выступает психологическим фоном, усиливающим конфликтное переживание экзистенциального одиночества.

Выделены три типа переживания экзистенциального одиночества (примиренный, тревожно-рефлексивный, дефицитарный), различающиеся по степени интеграции этого опыта в целостную картину жизни и его влиянию на благополучие.

Практическая значимость результатов заключается в переориентации психологической помощи пожилым людям. Вместо борьбы с одиночеством как таковым, эффективной мишенью становится работа с временной перспективой: помощь в переформулировании негативного прошлого, развитии навыков осмысленного проживания настоящего и интеграции опыта экзистенциального одиночества как источника личностной автономии и глубины. Методы нарративной терапии, логотерапии, экзистенциального анализа показаны для работы с «тревножно-рефлексивным» типом, в то время как для «дефицитарного» типа необходим первоначальный этап восстановления базового ощущения агентности и включенности в жизнь.

Перспективы дальнейших исследований видятся в лонгитюдном изучении динамики экзистенциального одиночества на протяжении поздней взрослости, а также в разработке и апробации тренинговых программ, направленных на развитие экзистенциальной компетентности и гармонизацию временной перспективы у лиц пожилого возраста.

Литература:

1. Балабанов, Т.А. Философия диалога как путь от экзистенциального одиночества к обретению смысла / Т.А. Балабанов // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2025. – № 5(144). – С. 29-33
2. Земляк, А.М. Проблема одиночества личности в пожилом возрасте: сущность и психологические решения / А.М. Земляк, Т.П. Айсувакова, Ю.В. Сорокопуд // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 260-262
3. Куандыкова, А.А. Исследование особенностей возникновения психологического состояния одиночества / А.А. Куандыкова // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2025. – № 15. – С. 118-126
4. Лучистая, Р.С. Временная перспектива личности в старшем возрасте: коучинговый аспект / Р.С. Лучистая // International Journal of Medicine and Psychology. – 2023. – Т. 6. – № 6. – С. 199-208
5. Мещерякова, Е.М. Временная перспектива личности как ресурс преодоления кризиса идентичности на различных этапах жизнеосуществления / Е.М. Мещерякова, А.В. Серый, М.С. Яницкий // Социальная психология и общество. – 2024. – Т. 15. – № 4. – С. 75-93
6. Мэй, Р. Открытие бытия / Р. Мэй. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 192 с.
7. Набиева, З.Б. Сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований феномена одиночества / З.Б. Набиева // Психолог. – 2023. – № 5. – С. 206-216
8. Холлис, Дж. Перевал в середине пути. Как преодолеть кризис среднего возраста / Дж. Холлис. – Санкт-Петербург: Питер, 2026. – 256 с.
9. Шумский, В.Б. Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций / В.Б. Шумский, Е.М. Уколова, Е.Н. Осин, Я.Д. Лупандина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2016. – № 4. – С. 763-788
10. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва: Флинта, 2006. – 352 с.
11. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – Москва: Независимая фирма «Класс», 1999. – 576 с.
12. Cacioppo, J.T. Loneliness / J.T. Cacioppo, L.C. Hawkey; ed. by M.R. Leary, R.H. Hoyle // Handbook of Individual Differences in Social Behavior. – New York: Guilford, 2009. – P. 227-239
13. Carstensen, L.L. The influence of a sense of time on human development / L.L. Carstensen // Science. – 2006. – Vol. 312. – № 5782. – P. 1913-1915
14. Moustakas, C.E. Loneliness / C.E. Moustakas. – New York: Prentice Hall, 1961. – 152 p.
15. Ryff, C.D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia / C.D. Ryff // Psychotherapy and Psychosomatics. – 2014. – Vol. 83. – № 1. – P. 10-28
16. Weiss, R.S. Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation / R.S. Weiss. – Cambridge, MA: MIT Press, 1975. – 236 p.
17. Zimbardo, P.G. Putting Time into Perspective. A Valid, Reliable Individual-Differences Metric Measurement / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 77. – P. 1271-1288

УДК 371.123

кандидат психологических наук, доцент Шагивалеева Гузалия Расиховна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЭМПАТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается значимая проблема профессиональных качеств учителя, в частности – конфликтологической компетентности и эмпатии. Автор акцентирует внимание на том, что эти важнейшие качества являются ключевыми условиями обеспечения психологической безопасности в образовательной среде. Психологическая безопасность образовательной среды – одно из жизненно важных условий для организации комфортной и безопасной среды для обучающихся. Развитие эмпатии позволяет учителям глубже понимать себя и своих учеников, эффективно выстраивать педагогическое взаимодействие. В работе подробно раскрываются условия, которые помогают снизить количество конфликтов в образовательной среде. В связи с этим возникает насущная необходимость научно обосновать условия, способствующие формированию конфликтологической компетентности. Чем выше уровень конфликтологической компетентности и эмпатии учителя, следовательно, больше шансов возникает для создания в образовательной среде атмосферы безопасности и доверия. При проведении корреляционного анализа между шкалами стратегий поведения и конфликтностью учителей были выявлены статистически достоверные связи на уровне тенденции между «компромиссом» и «конфликтностью». При проведении корреляционного анализа между шкалами стратегий поведения и уровнем эмпатии были выявлены взаимосвязи между уровнем эмпатии и стилями конфликтного поведения «сотрудничество», «компромисс». Данные проведенного эмпирического исследования могут стать ценным инструментом для учителей в разработке эффективных стратегий и методов предупреждения конфликтов в образовательной среде.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессионализм учителя, конфликтологическая компетентность, эмпатия, конфликт, образовательный процесс.

Annotation. This article examines the significant issue of teachers' professional and psychological competencies, specifically conflict resolution competence and empathy. The author emphasizes that these essential teacher qualities are key to ensuring psychological safety in the educational environment. Psychological safety of the educational environment is one of the key conditions for organizing a comfortable and safe environment for students. Developing empathy allows teachers to better understand themselves and their students and effectively build pedagogical interactions. The paper elaborates on the conditions that help reduce the number of conflicts in the educational environment. In this regard, there is a pressing need to provide a scientific rationale for the psychological and pedagogical conditions that facilitate the formation and development of conflict-management competence. It is considered an integral part of a teacher's socio-psychological competence and as the ability to interact effectively with all participants in the educational process. The higher the level of a teacher's conflict-management competence and empathy, the greater the chances of creating an atmosphere of safety and trust in the educational environment. A correlation analysis between scales of behavioral strategies and teachers' conflict proneness revealed statistically significant links at the level of a statistical trend between the compromise strategy and conflict proneness. A correlation analysis between scales of behavioral strategies and the level of empathy revealed relationships between the level of empathy and the conflict behavior styles of «collaboration» and «compromise.» The results of this empirical study can be a valuable tool for teachers in developing effective strategies and methods for conflict prevention in the educational environment.

Key words: pedagogical activity, teacher professionalism, conflict-management competence (conflictological competence), empathy, conflict, educational process.

Введение. В современном мире образовательная среда является неотъемлемой частью жизни человека. Обеспечение комфортных условий для всех участников образовательного процесса – задача первостепенной важности. Образовательная среда объединяет следующие ключевые аспекты: обучение, воспитание и личностное развитие обучающихся.

Создание благоприятной атмосферы в образовательном учреждении – одна из ключевых задач, стоящих перед современной системой образования. Комфортная образовательная среда способствует укреплению психологического здоровья участников образовательного процесса, повышению качества обучения и снижению вероятности возникновения конфликтных ситуаций.

Многие исследователи подчёркивают значимость конфликтологической компетентности как одного из ключевых аспектов профессиональной деятельности педагога. Она представляет собой комплекс знаний о конфликтах, навыков разработки стратегий для их предотвращения, а также умений эффективно управлять и разрешать конфликтные ситуации в образовательной среде. Ключевым фактором успешности учебно-воспитательного процесса является способность учителя грамотно выстраивать взаимодействие с участниками образовательного процесса.

Е.С. Борисова указывает на то, что «конфликты в школе, как правило, избегаются, замалчиваются, либо разрешаются на интуитивном уровне, так как педагоги не обладают достаточными знаниями и умениями по организации эффективного взаимодействия в конфликтах, при этом часто сами являются источниками конфликтов» [2, С. 29].

М.С. Мириманова акцентирует внимание на то, что «важную роль в формировании безопасности образовательной среды отводится развитию социально-психологических навыков и качеств субъектов образовательной среды, умению конструктивно взаимодействовать, общаться, поведению в конфликтах» [6]. По её мнению, умение конструктивно общаться и вести себя в конфликтных ситуациях играет важнейшую роль в создании безопасной образовательной среды.

Таким образом, овладение навыками эффективного взаимодействия с учащимися, их родителями и коллегами является необходимым условием для формирования психологически комфортной образовательной атмосферы.

Однако теоретических знаний недостаточно – очень важно развивать в себе эмпатию как профессиональное качество учителя, учиться сопереживать, договариваться и эффективно разрешать противоречия в процессе взаимодействия с обучающимися, родителями и коллегами.

Изложение основного материала статьи. Современное общество испытывает острую потребность в людях, которые с уважением относятся к мнениям и взглядам окружающих, умеют грамотно выходить из конфликтных ситуаций и решать проблемы без негативных последствий. Для педагогов конфликтологическая компетентность – неотъемлемый профессиональный навык, отсутствие которого может негативно сказаться на учебно-воспитательном процессе.

Российские учёные расценивают конфликтологическую компетентность как важное социальное и культурное явление, в образовательной среде, один из универсальных аспектов культуры человека». Немаловажную роль играет и стрессоустойчивость педагога – способность справляться со стрессом без ущерба для собственной психики и психики

окружающих. Конфликты неизбежно вызывают стрессовые реакции, которые могут негативно повлиять на обучающегося и, как следствие, на весь учебный процесс.

В процессе разрешения педагогических конфликтов у учителя мобилизуются внутренние ресурсы, учителю приходится проявлять свою стрессоустойчивость, контролировать свои эмоции, что является важными категориями стойкости к жизненным обстоятельствам.

Современные исследования свидетельствуют о том, что уровень конфликтологической компетенции педагога можно оценить по его способности применять стратегии поведения в зависимости от конкретной ситуации. Следовательно, конфликтологическая компетентность и эмпатия – одни из важных существенных качеств современного учителя, которые определяют его профессиональную эффективность и способность создавать благоприятную образовательную среду. Эти качества помогают учителю конструктивно воспринимать, предотвращать и разрешать конфликты, а также строить доверительные отношения с учениками, учитывая их мировоззрение, эмоционально-волевую сферу и потребности. Требования к профессиональным коммуникативным и конфликтологическим компетенциям педагогов постоянно растут.

Востребованность повышения конфликтологических компетенций учителей обусловлено требованиями Профессионального стандарта «Педагог». В разделе «Трудовая функция» отражены, «необходимые знания и умение владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения». Компетенция включает не только профессиональные знания и умения, оно также подразумевает развитые навыки командной работы, способность эффективно принимать решения в различных ситуациях и умение находить выход из сложных проблемных ситуаций.

Н.И. Леонов предложил «структурно-динамическую модель конфликтологической компетентности, включающая пять основных компонентов: целеустремленность; рефлексивность; коммуникативность; социальность; готовность к развитию» [4].

Л.А. Петровская рассматривает «структуру конфликтологической компетентности через основные характеристики конфликтного общения» [7].

В рамках обучения конфликтологии педагогам необходимо осваивать навыки эффективного общения: устанавливать и поддерживать контакты, понимать мотивы действий окружающих, защищаться от манипуляций и конструктивно разрешать конфликты.

Для осуществления конструктивного взаимодействия с представителями различных возрастов, статусов, национальностей и конфессий, учителю критически важно обладать развитой эмпатией. Успешная педагогическая деятельность невозможна без развитой способности к эмпатии.

Согласно ФГОС ВО, современный учитель должен уметь устанавливать и поддерживать контакты с учащимися и их родителями, а также разбираться в индивидуально-психологических особенностях личности.

В своём труде «Эмоции и чувства» Е.П Ильин акцентирует внимание на том, что для педагогов эмпатия является фундаментальным профессиональным навыком, который должен находить выражение в проявлении сочувствия [3, С. 365]. Под педагогической «эмпатией» подразумевается способность учителя глубоко понимать эмоциональные состояния всех участников образовательного процесса.

В.В. Бойко рассматривает понятие «эмпатии» в таком ключе: «это форма рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний реакций в прогнозировании и адекватного воздействия на его поведение» [1, С. 117].

А.К. Маркова утверждает, что «эмпатия выражает то, что ты чувствуешь. Она включает понимание другого человека, опирающееся на анализ его личности; эмоциональное сопереживание другому человеку, отклик на чувства другого человека и выражение своих чувств; стремление содействовать, помогать другому человеку» [5, С. 35].

Педагогическая эмпатия помогает учителю «децентрироваться», то есть взглянуть на ситуацию с позиции ученика и учесть его точку зрения в процессе взаимодействия.

В ходе эмпирического исследования были применены методики:

- методика «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова;
- методика «Оценка способов реагирования в конфликте» К.Н. Томаса;
- методика «Оценка уровня конфликтности личности» В.И. Андреева.

Выборку оставили 90 учителей от 26 до 55 лет с профессиональным стажем от 5 до 26 лет.

Результаты исследования по методике К.Н. Томаса свидетельствуют о том, что наиболее приемлемыми стилями поведения в конфликтных ситуациях учителя считают «компромисс» (45%) и сотрудничество (35%). Реже используются «избегание» (10%), «соперничество» (4 %) и «приспособление» (6 %).

Полученные результаты по методике «Оценка уровня конфликтности личности» показали, что 5% респондентов обладают высоким уровнем конфликтности, 65% – средним, а 30% – низким.

Результаты исследования по методике «Диагностика уровня эмпатии», продемонстрировали следующие показатели:

- очень низкий уровень эмпатии среди участников не выявлен;
- 10% участников имеют очень высокий уровень эмпатии;
- 54% – высокий уровень эмпатии;
- 32% – средний уровень эмпатии;
- 4% учителей – низкий уровень эмпатии.

Также, при проведении корреляционного анализа между шкалами стратегий поведения и конфликтностью учителей были выявлены статистически достоверные связи на уровне тенденции между «компромиссом» и «конфликтностью» ($r=0.23$), «избеганием» и «конфликтностью» ($r=0.21$). Эти данные связи позволяют предположить, что учителя в конфликтной ситуации часто испытывают социальное давление, которое заставляет их либо идти на компромисс, либо уходить от конфликта. При этом внутриличностный конфликт учителя может усугубляться.

При проведении корреляционного анализа между шкалами стратегий поведения и уровнем эмпатии были выявлены взаимосвязи между уровнем эмпатии и стилями конфликтного поведения «сотрудничество», «компромисс» ($r=0.27$ при $p \geq 0.01$). Данная связь означает, что учителя с развитой способностью к сопереживанию чаще выбирают стратегии «сотрудничества» и поиска «компромисса». Они стремятся понять позицию другого человека и, если нужно, оказать помощь или найти взаимоприемлемое решение.

Способность понимать эмоции других людей играет важную роль в разрешении педагогических ситуаций. Развитая способность к эмпатии зачастую становится определяющим фактором в выборе педагогом «сотрудничества» и «компромисс». Напротив, низкий уровень эмпатии может привести к использованию стратегий, ориентированных на «соперничество», «избегание» или «приспособление».

В ходе исследования проведен корреляционный анализ образовательных результатов обучающихся со стратегиями поведения учителя в конфликтной ситуации. Анализ образовательных результатов показал, что у тех педагогов, которые применяют в разрешении конфликтной ситуации «сотрудничество» ($r=0.24$ и «компромисс» ($r=0.22$) обучающиеся

демонстрируют более высокие достижения в учебной деятельности, чем у тех педагогов, которые предпочитают использовать «соперничество» ($r = -0.21$) и «избегание» ($r = -0.20$).

Применение «сотрудничества» и «компромисс» способствует достижению высоких результатов в процессе обучения, а также способствует созданию на занятиях атмосферы психологического комфорта, помогают им преодолевать трудности и достигать успехов. Такие условия позволяют обучающимся наиболее полно раскрыть свой потенциал и активизируют участие в учебном процессе, стимулируя тем самым познавательную деятельность и формируя положительную мотивацию к учёбе.

Выводы. Конфликтологическая компетентность и эмпатия являются неотъемлемыми условиями обеспечения психологической безопасности образовательной среды. Педагог, обладающий конфликтологической компетентностью, способен стимулировать у обучающихся навыки учебного сотрудничества как с учителем, так и друг с другом, обучать их эффективной индивидуальной и командной работе, развивать умение принимать совместные решения, формировать умение чётко формулировать и обосновывать принятые решения.

Итак, учителю крайне важно уметь правильно выбирать стратегии, уметь проявлять эмпатию в межличностных отношениях, контролировать свои эмоции и создавать атмосферу, способствующую психологическому комфорту и успешному обучению учащихся.

Литература:

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – Москва: Филинь, 1996. – 472 с.
2. Борисова, Е.С. Проблема конфликтологической компетентности в пространстве / Е.С. Борисова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2017. – Т. 19. – № 2. – С. 28-32
3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 752 с.
4. Леонов, Л.И. Соотношение конфликтной и конфликтологической компетентностей / Л.И. Леонов // Социальный мир человека: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров», 24-25 июня 2010 г. – Ижевск: ERGO, 2010. – Ч. II: Прикладная социальная психология / под ред. Н.И. Леонова. – С. 7-9
5. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Мириманова, М.С. Конфликтология / М.С. Мириманова. – Москва: Академия, 2003. – 320 с.
7. Петровская, Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1997. – № 4. – С. 41-45

Психология

УДК 304

кандидат педагогических наук, доцент Шарлай Валерия Валерьевна

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева (г. Новокузнецк)

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Самореализации студента в будущей профессиональной деятельности требует формирования необходимых компетенций и качеств конкурентоспособной личности. Ключевым условием для развития социальной активности студентов является создание в вузе среды, инициирующей и поддерживающей разнообразные проявления социальной активности студенчества. Социальная активность студента – это интегративное свойство личности, которое проявляется через совокупность социально ценных видов деятельности, направленных на самореализацию личности и преобразование действительности в соответствии с задачами общественного развития. Особенности развития социальной активности студентов вуза определяются: принадлежностью студентов к юношескому возрасту и молодежи; спецификой получаемой специальности и социальной средой вуза (технического университета). Формы социальной активности обнаруживают себя в конкретных видах деятельности, которые можно наблюдать в реализации индивидуальных и групповых инициатив. Выбор форм реализации социальной активности студентов определяется совокупностью их личностных свойств, социально-профессиональных ожиданий и достижений, осознания перспектив своего развития в процессе профессионального становления в условиях социальной среды вуза. В настоящее время фокус проявления социальной активности студенческой молодежи сместился в цифровые форматы, волонтерство и гибридные модели. Образовательная среда филиала несет возможности для проявления следующих видов социальной активности студентов: социально-ориентированная деятельность, спортивная деятельность; научно-исследовательская деятельность; деятельность по самоуправлению; волонтерская деятельность; деятельность, направленная на саморазвитие; культурно-досуговая деятельность. Студенты филиала отдают предпочтение спортивной и оздоровительной деятельности, познавательной деятельности и деятельности по самоуправлению. Создание условий для осознанного выбора и сопровождающей рефлексии становится одной из центральных задач современного высшего образования, ориентированного на формирование не просто специалиста, а активного и ответственного гражданина.

Ключевые слова: социальная активность студентов, социальная среда вуза, особенности реализации социальной активности студентов в вузовской среде.

Annotation. The student's self-realization in future professional activity requires the formation of the necessary competencies and qualities of a competitive personality. A key condition for the development of students' social activity is the creation of an environment at the university that initiates and supports various manifestations of student social activity. The student's social activity is an integrative personality trait that manifests itself through a set of socially valuable activities aimed at personal self-realization and transformation of reality in accordance with the objectives of social development. The peculiarities of the development of social activity of university students are determined by: the students' belonging to adolescence and youth; the specifics of the specialty they receive and the social environment of the university (technical university). Forms of social activity reveal themselves in specific types of activities that can be observed in the implementation of individual and group initiatives. The choice of forms of realization of students' social activity is determined by the totality of their personal characteristics, socio-professional expectations and achievements, awareness of the prospects for their development in the process of professional formation in the social environment of the university. Currently, the focus of student social activism has shifted to digital formats, volunteerism, and hybrid models. The educational environment of the branch provides opportunities for the following types of social activity of students: socially oriented activities, sports activities; research activities; self-government activities; volunteer activities; activities aimed at self-development; cultural and leisure activities. The students of the branch prefer sports and recreational activities, cognitive activities and self-

management activities. Creating conditions for informed choice and accompanying reflection is becoming one of the central tasks of modern higher education, focused on the formation of not just a specialist, but an active and responsible citizen.

Key words: social activity of students, the social environment of the university, the specifics of the implementation of social activity of students in the university environment.

Введение. Социально-экономические условия сегодняшнего дня, глобальные вызовы современности, нашедшие отражение в VUCA-мире ставят молодого специалиста-выпускника вуза в условия нестабильности, высокой степени риска, увеличивающейся сложности и неоднозначности, что заставляет переосмысливать миссию и целевые ориентиры высшего образования.

Ожидания потенциального работодателя относительно выпускника вуза направлены в две плоскости: узкопрофессиональные знания и умения – «hard skills» и гибкие навыки – «soft skills». При чем последние только подкрепляют ценность молодого специалиста на рынке труда. Формирование этих компетенций становится критически важным для успешной профессиональной самореализации выпускников.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная деятельность представляет собой сложную, многомерную систему, интегрирующую не только субъект, объект, средства и технологический процесс, но также социальное взаимодействие в коллективе и глубоко индивидуальные характеристики работника: его ценностные установки, мотивы и психологические особенности [5, С. 76]. В этой связи миссия университета трансформируется: он должен готовить не просто квалифицированного исполнителя, отвечающего текущим запросам рынка, а мобильного специалиста, обладающего социальной и профессиональной гибкостью, настроенного на непрерывное развитие и самоактуализацию. Таким образом задача, стоящая перед высшим учебным заведением, усложняется и актуализируется в поддержании баланса между результатом подготовки специалиста, его востребованностью на рынке труда и потребностью рынка труда в специалистах определенного уровня подготовки.

Как отмечают Т.О. Разумова, И.Г. Телешова, новый вектор изменения системы подготовки кадров на ступени высшего образования в нашей стране, должен иметь направление, ориентированное на удовлетворение запроса работодателя в компетентных специалистах и одновременно удовлетворять запросу самореализации специалистов в профессиональной сфере [12].

Ключевым условием для выполнения этого социального заказа является создание среды, инициирующей и поддерживающей разнообразные формы реализации социальной активности обучающихся.

Однако, на пути реализации этой задачи возникает ряд системных противоречий. Наблюдается разрыв между растущим общественным запросом на личность с высоким уровнем развития социальной активности, несущую ответственность за свои действия, и устареванием способов ее воспитания в условиях достаточно консервативной системы вузовского образования.

Так же имеет место столкновение необходимости реализации персонализированного, личностно-ориентированного подхода в процессе подготовки специалиста, который позволяет выстроить индивидуальную траекторию развития личности, с заданными социально ценными качествами, способствуя тем самым, нивелированию негативных проявлений в обществе, и преобладанием стандартизированных образовательных программ.

Очевидно противоречие между потребностью в использовании новых форм работы с молодежью и способов реализации социальной активности в молодежной среде, и недостаточными возможностями апробировать данные формы работы в социально ценной для студентов деятельности.

В научной дискуссии понятие социальной активности получает различные трактовки.

Так, Фролов И.Т. определяет ее как процесс жизнедеятельности, нацеленный на преобразование реальности через познание и целеполагание [13].

К.А. Абульханова-Славская акцентирует ответственность и инициативность личности в постановке и решении общественных задач [8].

А.Г. Асмолов делает упор на результативность и рассматривает активность как меру реализации личностного потенциала в общественной и трудовой деятельности [1].

Пилипчевская Н.В. определяет социальную активность как потребность, порождающую социальные установки и мотивы, и являющуюся, по сути, фундаментальной потребностью личности [10].

В контексте нашего исследования социальная активность выступает как интегративное качество личности, проявляющееся в системе социально значимых деятельностей, направленных как на самореализацию индивида, так и на позитивную трансформацию окружающей действительности [6].

Формы социальной активности проявляются в конкретных видах деятельности, которые можно наблюдать в реализации индивидуальных и групповых инициатив. С проникновением цифры в коммуникативное пространство особое распространение получают способы проявления социальной активности в цифровой среде, которая представляет собой, по мнению Пармы Р.В. «морфологию» современного общества. Цифровая среда генерирует в себе информационные потоки, координирует действия пользователей, формирует социальные группы с определенными характеристиками, определяя тем самым и специфику проявления социальной активности личности [9].

В последние годы фокус проявления социальной активности студенческой молодежи сместился в цифровые форматы, волонтерство и гибридные модели.

Так, Певная М.В., Кульминская А.В., Широкова Е.А., Шуклина Е.А. отмечают, что волонтерство как форма социальной активности реализуемая посредством интернет-среды, направлена на решение значимых социальных проблем. При этом авторами выделены ограничения данной формы активности: дееспособность информационных ресурсов имеет ограниченный характер, т.к. действует в рамках уже организованной общности молодежи на базе вуза; данная форма активности характерна для благополучной части молодежи; студенты, участвующие в волонтерской деятельности уже имели опыт, накопленный ранее [2].

Глазырина Е.Ю., Донгаузер Е.В., Нежинская Т.А. рассматривают проектную деятельность как одну из форм реализации социальной активности студентов. Авторы определяют в качестве ресурса формирования гражданской позиции студентов в процессе их профессионального обучения: педагогическую практику, выполнение заданий в форме проектов, участие в конкурсах и грантах российского и международного уровней [4].

Логинов Д.М., Янковская М.А. подчеркивают разнообразие форм социальной активности, свойственных для современных студентов. На основе проведенного автором исследования выявлено, что самой массовой из форм реализации социальной активности является самоуправление – 16% респондентов; следующими по распространённости являются организация мероприятий в родном для студента вузе, либо за его пределами – 12%; на мероприятия, связанных с оказанием социальной помощи или социальной поддержки приходится 9,8%; участие в работе по организации общественных объединений привлекает 8,7%; в оказание помощи животным приняли участие 7,9%; в деятельности,

связанной с медиа – 5,8%; в просветительской или образовательной – 4,7%; участие в устранении последствий стихийных бедствий – 1,2%, и не проявляют социальной активности – 58,2% студентов [7].

Образовательная среда филиала КузГТУ в г. Новокузнецке имеет отличительные характеристики: индивидуализация обучения за счет локального характера вуза; комфортные условия обучения; тесная связь с индустриальными и социальными партнерами. Наличие квалифицированных кадров: острепенность ППС составляет 82%, профессионализм ППС (переподготовка по профилю преподаваемых дисциплин, систематическое повышение квалификации); наличие внутренней системы повышения квалификации и подготовки кадров; широкий выбор для студентов возможностей для самореализации - олимпиады, конкурсы, конференции и др.

Данные характеристики можно рассматривать как факторы реализации социальной активности студентов в различных видах деятельности:

- деятельность социально-ориентированного характера обеспечивается за счет реализации социальной активности студенческих групп в общеуниверситетских мероприятиях («День знаний», «Посвящение первокурсников», «Международный день студентов», фестиваль «Студенческая весна»);

- спортивная и оздоровительная деятельность – за счет участия в спортивных состязаниях (сдача нормативов ВСК ГТО, спортивные соревнования, спортивно-досуговые мероприятия, спортивные праздники «День призвыника», «День защитника Отечества» и др.);

- научно- исследовательская деятельность реализуется за счет членства в научных студенческих обществах («Границ нет», «Гуманитарий», «Правовая культура», «Экономика природопользования», «Экономист»); участия в конкурсах, научно-исследовательских и других проектах при координации деятельности сотрудников Филиала;

- деятельность по самоуправлению обеспечивается участием в работе Студенческого совета как органа студенческого самоуправления [11];

- волонтерская деятельность, основанная на интересах и личностных предпочтениях студентов, позволяет максимально проявить социально ценные качества личности;

- деятельность, направленная на саморазвитие обеспечивается участием в тренингах по общению и личностному росту в процессе групповых и индивидуальных занятий с психологом;

- культурно-досуговая деятельность за счет организации культурно-массовых мероприятий, экскурсий, посещения театра, концертов, выставок, музеев.

Практика реализации социальной активности студентов в Филиале КузГТУ в г. Новокузнецке осуществляется на основе формирования корпоративной культуры, мастер-классов, тренингов, деятельности студенческого совета [11], участия в общеуниверситетских мероприятиях (научно-практические конференции, «Студенческая весна», спортивные эстафеты), волонтерские проекты, работу в студенческой газете «Своя Версия» [3], научно-исследовательскую деятельность и организацию культурного досуга.

Проведенный среди студентов опрос (n=55) выявил, что большинство из них (85,5%) знакомы с понятием социальной активности, при этом 78,3% видят ее цель в служении благу всего общества.

Наиболее предпочтительными формами реализации активности респонденты назвали спорт (участие в соревнованиях, спортивные турниры, оздоровительные мероприятия, посещение базы отдыха «Политех») – 14,6% всех респондентов, познавательную деятельность (участие в научно-практических семинарах, открытых лекциях, круглых столах и мастер-классах) – 13,1%; трудовую (деятельность по выбранной специальности и «работа для студентов» – 12,6%; деятельность по самоуправлению как форма реализации социальной активности была отмечена 8,6% респондентов.

Выводы. Социальная активность выступает как интегративное качество личности, проявляющееся в системе социально значимых деятельностей, направленных как на самореализацию индивида.

Выбор студентом формы реализации социальной активности является сложным, детерминированным процессом, на который влияет совокупность личностных характеристик, профессиональных амбиций и осознания перспектив собственного роста в рамках университетской среды.

Ранжированный ряд (места 1-3) видов деятельности как форм проявления социальной активности студентов: спортивная и оздоровительная деятельность, познавательная деятельность, деятельность по самоуправлению.

Создание условий для осознанного выбора и сопровождающей рефлексии становится одной из центральных задач современного высшего образования, ориентированного на формирование не просто специалиста, а активного и ответственного гражданина.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – Москва: Смысл; Академия, 2017. – 528 с.
2. Волонтерское участие молодежи в период пандемии: портрет героя сложного времени / М.В. Певная, А.В. Кульминская, Е.А. Широкова, Е.А. Шуклина // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2021. – № 3. – С. 492-510
3. Газета «Своя Версия». – URL: <http://kuzstu-nf.ru/gazeta-svoya-versiya/> (дата обращения: 12.12.2025)
4. Глазырина, Е.Ю. Проектная деятельность как условие формирования гражданской идентичности студентов / Е.Ю. Глазырина, Е.В. Донгаузер, Т.А. Нежинская // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 16-25
5. Иванова, Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – Москва, 1987. – 207 с.
6. Зинченко, В.В. Формирование социальной активности младших школьников в условиях инновационных образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зинченко Валентина Владимировна. – Кемерово, 2002. – 21 с.
7. Логинов, Д.М. Массовые практики социальной активности студенческой молодежи / Д.М. Логинов, М.А. Янковская // Вопросы теоретической экономики. – 2023. – № 1. – С. 100-113
8. Общие подходы к изучению личности / К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Славская, Е.А. Леванова, Т.В. Пушкирева // Педагогика и психология. – 2018. – № 4. – С. 178-189
9. Парма, Р.В. Гражданская активность поколений в современном российском обществе / Р.В. Парма // Вестник Института социологии. – 2022. – Т. 13. – № 2. – С. 31-47
10. Пилипчевская, Н.В. Изучение социальной активности студентов педагогического вуза: теория и практика / Н.В. Пилипчевская // Вестник ТГПУ. – 2008. – № 2(76). – С. 15-19
11. Положение о Студенческом совете. – URL: <http://kuzstu-nf.ru/wp-content/uploads/2017/12/Положение-о-студенческом-совете.pdf> (дата обращения: 12.09.2025)
12. Разумова, Т.О. Трансформация системы высшего образования: вызовы и перспективы / Т.О. Разумова, И.Г. Телешова // Уровень жизни населения регионов России. – 2023. – Т. 19. – № 3. – С. 338-349

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шлыкова Юлия Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

кандидат психологических наук, доцент Васильченко Наталья Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

студент Папазян Виолетта Альбертовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗОВ РАЗЛИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. в статье представлено эмпирическое исследование субъективной оценки студентами психологической безопасности вуза. Исследование проводилось с помощью методики И.А. Баевой, модифицированной для студентов. В исследовании приняли участие студенты 1 и 4 курсов гуманитарных, инженерных и медицинских направлений подготовки трёх специализированных вузов города Краснодара. С помощью сравнительного анализа выявлены ресурсные и проблемные зоны переживания психологической безопасности вузов у студентов разных курсов и направлений подготовки. Выявлена общая высокая оценка безопасности образовательной среды в исследованных вузах. Наиболее информативной оказалась оценка эмоционального состояния студентов на занятиях. Она предстает в данном исследовании как наиболее уязвимая точка в переживании студентами безопасности образовательной среды вуза. Авторами показано, что у студентов медицинского вуза самый выраженный спад позитивного эмоционального переживания в процессе обучения; у студентов технологического вуза самый высокий показатель ресурсности отношений с одногруппниками; самые низкие показатели психологической защищенности у студентов 1 курса медицинского вуза. Полученные результаты демонстрируют эффективность общегосударственной и региональной практики в отношении воспитательной работы в вузах, как средства развития психологически безопасного пространства для студенческой молодёжи. Также демонстрируется актуальность постоянного мониторинга актуальных проблем и потребностей студентов с целью оптимизации процесса обучения, соотношенного со спецификой вуза.

Ключевые слова: психологическая безопасность, безопасность образовательной среды, обучение в вузе, субъективная оценка безопасности.

Annotation. The article presents an empirical study of students' subjective assessment of the psychological safety of a university. The study was carried out using the methodology of I.A. Baeva, modified for students. The study was attended by students of 1 and 4 courses of humanitarian, engineering and medical areas of training of three specialized universities of the city of Krasnodar. Using a comparative analysis, resource and problem zones of experiencing the psychological safety of universities for students of different courses and areas of training were identified. A general high assessment of the safety of the educational environment in the studied universities was revealed. The most informative was the assessment of the emotional state of students in the classroom. It appears in this study as the most vulnerable point in students' experience of the safety of the educational environment of the university. The authors show that students of a medical university have the most pronounced decline in positive emotional experience in the learning process; students of a technological university have the highest resource ratio of relations with classmates; the lowest indicators of psychological security among 1st year students of a medical university. The results obtained demonstrate the effectiveness of national and regional practice in relation to educational work in universities, as a means of developing a psychologically safe space for student youth. It also demonstrates the relevance of constant monitoring of current problems and needs of students in order to optimize the learning process, correlated with the specifics of the university.

Key words: psychological safety, safety of the educational environment, study at a university, subjective safety assessment.

Введение. Современное общество функционирует в системе, для которой обеспечение безопасности личности или группы становится приоритетной задачей [7; 9]. Классификация видов угроз очень разнообразна и охватывает практически все сферы жизнедеятельности человека [4]. Интерес к проблеме безопасности личности обусловлен как ростом объективных угроз, так и угроз субъективных, связанных с личностными особенностями и переживаниями [4; 7; 9].

В настоящее время термин «безопасность» достаточно широко используется в научной литературе, в том числе и в психологической – прежде всего в связи с понятиями «психологическая безопасность» (А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, Т.М. Краснянская, Г.Ю. Фоменко, Н.Е. Харламенкова и другие).

Одним из актуальных направлений исследования психологической безопасности является безопасность образовательной среды. В большей степени данная проблема разрабатывается в рамках школьного обучения [1; 5; 7]. Однако, уже немало исследований и в отношении безопасности образовательной среды вуза (И.А. Баева, Т.Н. Березина, Е.В. Везетиу, А.А. Кульпина, Н.А. Лызь, М.Л. Соколовский, Т.В. Эксакусто и другие).

Психологическая безопасность образовательной среды является одновременно безопасностью всех субъектов этой среды [1; 5]. Только системное восприятие всех субъектов образовательной среды как единого целого может способствовать усилению устойчивости всей среды. Безопасность образовательной среды основывается на огромном числе подструктур, её обеспечивающих: педагогических, экономических, медицинских, юридических, культурных и так далее. Но основной для нашего исследования является психологическая безопасность. Именно она отражает субъективное переживание личностью безопасности образовательной среды [8; 9].

Большинство исследований безопасности образовательной среды сконцентрировано на изучении переживания безопасности или угрозы учащимися, так как именно они являются самой уязвимой и самой динамической составляющей в общей структуре образовательной среды [1; 5]. Образовательная среда охватывает длительный временной промежуток, в котором формируется и самореализуется личность. От готовности и способности общества создавать безопасную и развивающую образовательную среду зависит личностное становление молодого поколения [2; 5; 8].

В нашем исследовании мы обратились к проблеме субъективной оценки безопасности образовательной среды вуза [2; 3; 6; 8].

Цель исследования – изучить субъективную оценку безопасности образовательной среды у студентов разных вузов. В исследовании использовалась методика «Психологическая безопасность образовательной среды» (И.А. Баева), адаптированная для студентов вуза, также проводилась уточняющая беседа со студентами. Нами реализован сравнительный анализ оценок безопасности образовательной среды у студентов разнонаправленных вузов города Краснодара.

В исследовании приняло участие 157 студентов: студенты Кубанского государственного университета (факультеты гуманитарной направленности): 1 курс – 32 человека, 4 курс – 25 человек; студенты Кубанского государственного технологического университета (инженерные направления подготовки): 1 курс – 27 человек, 4 курс – 21 человек; студенты Кубанского государственного медицинского университета (медицинские направления подготовки): 1 курс – 31 человек, 4 курс – 21 человек.

В нашем исследовании мы подробно анализировали и сравнивали каждый показатель субъективной оценки безопасности образовательной среды вуза, так как они имеют значение в формировании общего переживания безопасности образовательной среды и личности [10].

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим вопросы методики, показавшие наиболее выраженные различия между группами. Вопрос № 1 «Требуется ли обучение в Вашем вузе постоянного совершенствования Ваших возможностей»? Вопрос предполагает переживание студентами перспективы личностного и профессионального развития в процессе обучения в вузе. Мы выявили, что имеются различия как между курсами, так и между вузами.

На 1 курсах наиболее перспективным и достаточно сложным считается обучение в медицинском вузе. Именно студенты-медики (100% респондентов) указывают на то, что учиться нужно постоянно, чтобы иметь достаточную образовательную успешность. Первокурсники гуманитарных (81%) и инженерных (78%) вузов также высоко оценивают необходимость прилагать усилия. В целом, первокурсники ориентированы на постоянное совершенствование собственных профессиональных навыков для успешного обучения в вузе.

На 4 курсе студенты-медики (100%) значительно отличаются от остальных респондентов. Они по-прежнему считают необходимым постоянное саморазвитие и самообразование. В гуманитарном (60%) и инженерном (57%) вузах показатели заметно снижаются по сравнению с 1 курсом. Это говорит, с одной стороны, об адаптации студентов к обучению в вузе, но с другой стороны – о снижении мотивации к постоянному самообразованию и совершенствованию профессиональных знаний и умений.

Вопрос № 3 «Если бы Вы переехали в другой район края, стали бы ездить на учебу в свой вуз»? предполагает готовность студентов обучаться в выбранном вузе при возникновении объективных территориальных сложностей. И в ответах на данный вопрос мы обнаруживаем различия между вузами.

Так на 1 курсе продолжать обучение в вузе при территориальных сложностях продолжили бы: в гуманитарном вузе 66% студентов, в инженерном – 41%, в медицинском – 90%. Эти показатели свидетельствуют о привязанности профессионального самоопределения студентов к конкретному вузу. Высокий процент студентов-медиков может говорить об отсутствии похожих направлений подготовки на территориях, отдаленных от города Краснодара. Тогда как инженерные и гуманитарные направления более распространены на отдаленных от города территориях. Отметим, что остальная часть студентов сомневается в ответе, что говорит не столько о готовности сменить вуз, сколько о зависимости от обстоятельств. В беседе эти респонденты уточняли, что ответ зависит от удаленности вуза, возможности совмещать учебу и работу.

К 4 курсу в гуманитарном вузе показатель не изменяется (66% и 64%). В инженерном вузе процент студентов, которые будут продолжать обучение в выбранном вузе, вырос с 41% до 57%. То есть менять место обучения на 4 курсе не так комфортно, как на первом. В медицинском вузе показатель 4 курса достигает 100% согласия на завершение обучения в выбранном вузе, несмотря на сложности.

Вопрос № 4 «Помогает ли обучение в вузе развитию интеллектуальных способностей»? (часть а) связан с субъективной оценкой перспективы развития универсальных компетенций в вузе. Большинство всех студентов считают, что обучение в вузе развивает интеллектуальные способности (93-100% респондентов). К 4 курсу эти оценки несколько снижаются (81-95% респондентов). В целом, мы видим выраженную ориентацию всех студентов на интеллектуальное развитие в рамках обучения.

«Помогает ли обучение в вузе развитию жизненных умений и навыков»? (часть б) показывает, что оценка развития жизненных умений и навыков в процессе обучения в вузе ниже, чем оценка интеллектуального развития у всех студентов. На 1 курсе положительная оценка помощи вуза в развитии жизненно важных навыков у инженеров встречается у 74%. Отметим, что 15% студентов-инженеров считают, что вуз с этими задачами им совсем не помогает.

На 4 курсе у всех студентов процент положительных ответов снижается. Отметим, что увеличивается число студентов, которые отмечают неспособность вуза обеспечить их навыками достижения жизненного успеха.

Такие показатели не критичны, но они говорят о том, что студенты не всегда способны связать обучение в вузе с самореализацией в жизни. Это может препятствовать формированию как профессионального, так и личностного самоопределения.

Вопрос № 5 «Если бы пришлось выбирать из всех вузов города, выбрали бы Вы свой»? предполагает готовность повторить выбор вуза в ситуации, когда была бы возможность его поменять. Результаты 1 и 4 курсов не сильно различаются как внутри вузов по курсам, так и между вузами. Большинство респондентов повторно выбрали бы снова свой вуз. Минимальный процент студентов отказался бы от выбранного вуза.

Отметим 4 курс гуманитарного направления подготовки. Там 20% студентов поменяли бы вуз, если бы была такая возможность. То есть мы видим некоторую тенденцию разочарования к выпускному курсу по гуманитарным направлениям подготовки.

В процессе уточнения результатов по данному вопросу, мы спрашивали у респондентов, указавших на готовность сменить вуз, о причинах этой готовности. В основном студенты указывали на то, что в процессе обучения поняли, что им данная специальность не интересна для дальнейшей работы. То есть, сменить вуз готовы те студенты, которые не правильно выбрали себе будущую профессию, поступали туда, куда хватило баллов или поступали по решению родителей.

Вопрос № 6 «Какое настроение чаще всего бывает у Вас в вузе»? позволяет оценить общий эмоциональный фон, переживаемый студентами в процессе посещения занятий. Результаты достаточно разнообразны и интересны. На 1 курсе в гуманитарном и инженерном вузах настроение большинством студентов оценено как позитивное (97% и 93%). Негативных оценок эмоционального фона не выявлено. На 1 курсе медицинского вуза результаты сильно отличаются. Только 29% студентов отмечают позитивное настроение. У 52% настроение нейтральное, спокойное. А у 19% эмоциональный фон негативный.

В беседе со студентами-медиками мы выяснили, что большинство из них снижает оценки из-за сложности обучения и эмоциональной перегруженности переживаниями о возможном отчислении из вуза. Такие оценки могут говорить о риске эмоционального выгорания студентов. А если учесть, что обучение в КубГМУ длительное, то проблема становится выраженной.

Рассмотрим показатели 4 курса. Здесь интересны результаты всех студентов. В гуманитарном и инженерном вузах эмоциональный фон обучения значительно ниже на 4 курсе, чем на 1. В КубГУ процент студентов с позитивным настроением снижается с 97% до 56%. В КубГТУ с 93% до 72%. В КубГМУ с 29% до 7%. Мы видим негативную тенденцию к эмоциональному выгоранию студентов старших курсов.

В гуманитарном вузе позитивное настроение сменяется нейтральным. Частично можно объяснить это снижение более объективной и рациональной оценкой вуза и отношений в нем. Однако, частично это явно проблема эмоциональной усталости от обучения. Мы связываем это с тем, что студенты 1 курса постоянно включены в мероприятия по воспитательной работе, кроме того, сам переход от школьного образования к вузовскому вызывает положительные эмоции у первокурсников. На 4 курсе многие студенты уже работают и не всегда есть возможность не только включаться в мероприятия вуза, но и вообще получать эмоциональное удовольствие от обучения.

В технологическом вузе снижение процента позитивных оценок не так выражено, как у гуманитариев, но появляются и негативные оценки эмоционального фона. Для 14% студентов обучение оборачивается негативными переживаниями.

В медицинском вузе большинство оценок переходит в разряд нейтральных. И это было бы положительным изменением на фоне других вузов, но 4 курс для медицинского вуза не выпускной. И мы можем прогнозировать усиление негативной тенденции на более старших курсах.

Таким образом, именно эмоциональное отношение к обучению в вузе показало наиболее разнообразную динамику как внутри вузов, так и между ними. Эта динамика отчетливо говорит о необходимости проведения психодиагностических мероприятий, направленных на раннее выявление эмоционального выгорания студентов; профилактических мероприятий, направленных на управление студентами своими ресурсами, их распределение в течение всего периода обучения в вузе; коррекционных мероприятий, связанных с возвращением студентам активной, включенной позиции в профессиональном и личностном самоопределении в процессе обучения в вузе.

Далее в рамках методики мы обратились к оценкам некоторых характеристик образовательной среды вуза, обеспечивающих психологическую безопасность.

Большинство оценок находятся в диапазоне средних значений (3-4,5 балла, max=5). Рассмотрим выраженные различия:

- взаимоотношения с преподавателями выше всего оценили все студенты гуманитарных направлений (4,21 балла) и 4 курс инженеров (4,12 балла);

- взаимоотношения с одногруппниками наиболее удовлетворительные у всех инженеров (4,67 балла) и 4 курса медиков (4,51 балла);

- уважительное отношение к студентам выше оценили 1 курс гуманитариев (4,31 балла) и 4 курс инженеров (4,15 балла). Самые низкие показатели по этому параметру у 1 курса медиков (3,34 балла);

- возможность обратиться за помощью в образовательной среде выше оценили гуманитарии (4,33 балла) и 4 курс инженеров (4,36 балла), а самые низкие оценки у медиков (2,94 балла), особенно на 1 курсе (2,65 балла).

В целом мы видим, что самые высокие оценки у студентов гуманитарных направлений, а самые низкие у студентов медицинского вуза, особенно на 1 курсе. Динамика от 1 курса к 4 следующая: у студентов гуманитарного направления улучшаются оценки по всем показателям, кроме уважительного отношения к студентам – этот показатель снижается; у студентов технологического университета и медицинского вуза все показатели улучшаются.

Далее мы рассматривали субъективную оценку защищенности студентов от разного рода воздействий.

Большинство показателей защищенности у всех студентов на высоком уровне (4,5-5 баллов, max=5). То есть прямой угрозы психологической безопасности для студентов не выявлено. Отметим некоторые особенности:

- защищенность от публичного унижения и оскорбления от преподавателей у студентов-гуманитариев и медиков на 4 курсе ниже, чем на 1, хотя и остается в пределах средних значений. Возможно, старшекурсники чаще сталкиваются с публичными высказываниями в свой адрес;

- защищенность от унижения однокурсниками в сравнении с преподавателями ниже у всех студентов, кроме 4 курса гуманитариев. Мы видим, что преподаватели лучше справляются с созданием безопасной среды и принятием студентов, как достойных уважения, чем сами студенты. Отдельно отметим понижение оценки защищенности от унижения одногруппниками у студентов 1 курса медицинского вуза;

- защищенность от угроз у всех студентов на высоком уровне, имеется тенденция к снижению безопасности в отношении угроз одногруппников;

- защищенность от принуждения к действиям также высокая и сильно не меняется в отношении принуждения со стороны одногруппников.

Мы можем говорить о том, что преподаватели вузов создают более выраженное переживание психологической защищенности у студентов, по сравнению с самими студентами внутри академических групп и курсов.

Мы можем предположить эффективность работы со студентами разных курсов по формированию психологически безопасных отношений в процессе получения образования. Также видим целесообразность формирования коммуникативной, поддерживающей атмосферы сотрудничества как внутри студенческих групп, так и во взаимодействии студентов с преподавателями.

Выводы. В целом, по методике субъективной оценки безопасности образовательной среды мы можем сделать ряд выводов:

- общая оценка безопасности образовательной среды вуза в нашей выборке высокая, очевидных проблем и угроз не выявлено;

- наиболее информативной оказалась оценка эмоционального состояния студентов на занятиях;

- наиболее выраженные различия между вузами проявились в том, что у студентов медицинского вуза самый выраженный спад позитивного эмоционального переживания в процессе обучения; у студентов технологического вуза самый высокий показатель ресурсности отношений с одногруппниками; самые низкие показатели психологической защищенности у студентов 1 курса медицинского вуза.

Полученные результаты озвучены представителям вузов и могут использоваться при работе с абитуриентами и студентами на этапах подготовки к обучению в вузе, адаптации, построения конструктивных отношений в среде вуза. Кроме того, результаты могут быть полезны и для самого вуза, как показатель удовлетворенности студентов процессом обучения в вузе.

Литература:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития / И.А. Баева // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2024. – Т. 1. – № 3. – С. 5-19
2. Везетиу, Е.В. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды в вузе / Е.В. Везетиу // Современная наука, общество и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: монография. – Пенза: Наука и Просвещение, 2024. – С. 72-81

3. Долганина, В.В. Особенности психологической безопасности образовательной среды вуза / В.В. Долганина, А.Э. Ширванян // Человек. Социум. Общество. – 2020. – № 2. – С. 68-70
4. Донцов, А.И. Психология безопасности / А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко [и др.]. – Москва: Юрайт, 2022. – 276 с.
5. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / под ред. И.А. Баевой. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 288 с.
6. Попова, Ю.И. Факторы психологической безопасности образовательной среды вуза / Ю.И. Попова // Успехи современной науки. – 2016. – Т. 2. – № 3. – С. 123-125
7. Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков: сб. материалов Всерос. науч. семинара / под ред. И.Б. Шуванова [и др.]. – Сочи: Иванов Владислав Вячеславович, 2016. – 168 с.
8. Соколовский, М.Л. Социокультурная безопасность образовательной среды вуза / М.Л. Соколовский // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 6(69). – С. 241-247
9. Харламенкова, Н.Е. Психологическая безопасность личности: имплицитная и эксплицитная концепции / Н.Е. Харламенкова, Н.В. Тарабрина, Ю.В. Быховец [и др.]. – Москва: Институт психологии РАН, 2017. – 262 с.
10. Экспертиза психологической безопасности образовательной среды: информационно-методический бюллетень Городской экспериментальной площадки второго уровня / ред.-сост. И.А. Баева, В.В. Ковров. – Москва: Экон-Информ, 2008. – № 1. – 64 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдулгалимов Грамудин Латифович Косино Ольга Алексеевна Гоголданова Кермен Вячеславовна	ОБУЧЕНИЕ МЕТОДАМ И СРЕДСТВАМ АВТОМАТИЗАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) И ИНФОРМАТИКИ	4
Абдуллаева Оксана Таджутдиновна	ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	6
Абдурахманова Пасихат Джалиловна Ильясов Ильяс Омарович Мусаева Зарема Ильясовна	РЕАЛИЗАЦИЯ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	9
Адамова Сарият Магомедовна Гюльмагомедов Гюльмагомед Ахмедуллахович Идрисова Патимат Гаджиевна	РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ МИКРООБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	13
Айтимов Дамир Аксерикович	АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	16
Акимова Ирина Викторовна Титова Елена Ивановна Ашакина Галина Сергеевна	РОЛЬ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАСТУДИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ	19
Алексеев Сергей Григорьевич	ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	24
Алижанова Хаписат Алижановна Караханова Галина Алиевна Оруджалиева Елена Евгеньевна	ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРИМЕНЕНИЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	26
Алипханова Фатима Надирбековна Сабанчиева Лейла Надирсолтановна	МОТИВАЦИОННЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА	30
Аргунова Нина Васильевна Попова Алена Михайловна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ТРЕУГОЛЬНИК» В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	34
Архипова Мария Владимировна Гаврикова Юлия Александровна Гецкина Инна Борисовна	К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА	37
Арюкова Екатерина Александровна Ляпина Ольга Анатольевна Каменева Юлия Федоровна	МЕТОДИКА ПРОФОРИЕНТАЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЛАСТИ БИОЛОГИИ И ХИМИИ	40
Басагысова Анастасия Иннокентьевна Васильева Айталипа Николаевна	РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРЕОДОЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ И ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ	42
Бахольская Наталья Александровна Рудакова Светлана Викторовна Кабинова Ольга Ришатовна	УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	46
Буйских Екатерина Дмитриевна Беднякова Людмила Викторовна Медведева Елена Юрьевна	ПРОСОДИЧЕСКИЙ ДЕФИЦИТ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР	49
Бурак Наталья Юрьевна Манакова Маргарита Валерьевна	СТОРИТЕЛЛИНГ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	52
Бухарова Татьяна Викторовна Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна Кудрявцева Лариса Александровна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ: ОТ ЗАМЫСЛА К ОСОЗНАННОМУ РЕЗУЛЬТАТУ	55
Быков Александр Александрович Киселева Ольга Михайловна	КАРТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ	59

Быстрова Вероника Павловна Петрова Нина Сергеевна Сырова Надежда Васильевна	ХОРОВОЕ ИСКУССТВО КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	61
Ванюкова Дарья Владимировна Горячева Ольга Александровна Мишина Ольга Степановна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ ПО БИОЛОГИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ НАГЛЯДНЫХ МОДЕЛЕЙ	64
Василенко Елена Завеновна Филимонюк Людмила Андреевна	ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	67
Винникова Ирина Сергеевна Цатрян Оксана Александровна Ежов Александр Викторович	ОБУЧЕНИЕ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА РЕЗУЛЬТАТ, КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ КОРПОРАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ	70
Гасилина Мария Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	73
Гатиева Лида Хаз-Магомедовна Мальсагов Амерхан Алиханович Гайсанов Магомедбашир Багаудинович	ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	76
Герасимова Татьяна Николаевна	ВОСПИТАНИЕ ПРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА ИХ БЛОГИНГ МЕДИАСФЕРЫ В УСЛОВИЯХ СВО	79
Горшкова Валентина Владимировна	ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ КИНЕМАТОГРАФ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ ФИЛЬМА РЕЖИССЁРА К. ШАХНАЗАРОВА «БЕЛЫЙ ТИГР»)	82
Гостяева Ольга Александровна	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ	86
Гусев Александр Юрьевич	СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ	89
Диденко Алена Рудольфовна Алова Анастасия Валерьевна Бирюкова Анастасия Павловна	ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	92
Диденко Алена Рудольфовна Петрова Нина Сергеевна Касьянова Ирина Ивановна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ДВУМЯ ПРОФИЛЯМИ ПОДГОТОВКИ	95
Евдокимов Вадим Александрович	ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТВОРЧЕСКОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	98
Зебзеева Валентина Алексеевна Литвиненко Наталья Валерьевна	ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЙ РАССУЖДАТЬ И ДЕЛАТЬ ВЫВОДЫ В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ	101
Земляничина Екатерина Андреевна Лапшова Анна Владимировна Филькина Дарья Михайловна	ПРИНЦИПЫ И ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ	104
Земляничина Екатерина Андреевна Колдина Маргарита Игоревна Носкова Ксения Сергеевна	РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	107
Зими́на Евге́ния Константи́новна Ванюшина Ирина Сергеевна	ОБЪЕМНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА	110
Иванов Сергей Владимирович Козьяков Роман Валерьевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙСОВ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	112

Кашин Сергей Николаевич Тациян Аршак Андраникович Булычева Наталья Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	115
Келеман Людмила Анатольевна КочкарOVA Зарема Руслановна Бутова Ольга Олеговна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	119
Келеман Людмила Анатольевна Павленко Светлана Анатольевна Бутова Ольга Олеговна	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	123
Келеман Людмила Анатольевна Павленко Светлана Анатольевна Павленко Владимир Михайлович	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	126
Киселёва Анастасия Павловна Скачкова Елена Геннадьевна Тихонова Наталья Александровна	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ	130
Кислун Александр Игоревич	СОЗДАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА ОСНОВЕ МЕТОДИКИ ОПОРНЫХ СИГНАЛОВ В.Ф. ШАТАЛОВА	133
Кисова Вероника Вячеславовна Турсова Кристина Анатольевна	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	136
Кожурова Алина Алексеевна	ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНТРОЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ УСТРАНЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПО МАТЕМАТИКЕ	139
Кондратьева Светлана Юрьевна Тетерина Ольга Анатольевна	ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ АКАЛЬКУЛИИ У ЛИЦ С АФАЗИЕЙ	142
Корнева Ирина Николаевна Суздаева Алла Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРИРОДНОЙ СРЕДЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ТУРИЗМА	145
Королева Юлия Александровна	АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ О ПРЕИМУЩЕСТВАХ И НЕДОСТАТКАХ СЕТИ ИНТЕРНЕТ	148
Котляренко Юлия Юрьевна Малиненко Эльвира Владимировна	МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ (ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ)	152
Кривченков Георгий Михайлович Виноградский Вадим Геннадиевич	ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В РАБОЧИХ ПРОГРАММАХ ДИСЦИПЛИН ВУЗОВ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ	155
Криницкая Марина Юрьевна	ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	158
Кудинова Татьяна Викторовна	МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ГИБРИДНОЙ СРЕДЕ	161
Кузеванова Анастасия Анатольевна Дацковская Ангелина Васильевна	СПЕЦИФИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	164
Курбанова Заира Гаджиевна	СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О ВОЙНЕ НА МАТЕРИАЛЕ ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	166
Ланина Светлана Юрьевна Плащевая Елена Викторовна Иванчук Ольга Викторовна	КВЕСТЫ КАК ОДИН ИЗ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	169
Малыхина Екатерина Викторовна Ковалева Анна Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	172

Мальцева Светлана Михайловна Шигаева Светлана Александровна Рябинина Елена Сергеевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ПЕДАГОГА БУДУЩЕГО: ТРЕБОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ ГЛАЗАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	174
Маркова Светлана Михайловна Зиновьева Светлана Анатольевна Земляничкина Екатерина Андреевна	НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС И ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ РАБОЧИХ И СПЕЦИАЛИСТОВ	177
Маркова Светлана Михайловна Преснякова Оксана Анатольевна Малов Иван Сергеевич	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА	180
Минаева Наталья Геннадьевна Гаврилина Александра Сергеевна	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ МНОГОЗНАЧНОСТИ СЛОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	183
Михеева Ольга Эдуардовна Хотулёва Ольга Викторовна Ющенко Юлия Алексеевна	ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ	186
Мустафаева Аида Рафиковна Шихалиева Дагмара Сергеевна Гайдарова Людмила Игмудиновна	ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	189
Назранова Ксения Андреевна Осипова Светлана Ивановна Лоцилова Марина Андреевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ	193
Павленкович Ольга Борисовна Шамшина Анастасия Владимировна	ПРЕДМЕТНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В СПЕКТРЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ СООБЩЕСТВ: ЗАДАЧИ, ВОЗМОЖНОСТИ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ	196
Павлов Евгений Николаевич	РЕГИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	198
Пашковская Наталья Дмитриевна Магдеева Альбина Рясимовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ КАИТЕН В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ	202
Петренко Дмитрий Андреевич Дудчик Виталий Иванович Абуждина Алла Александровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ	204
Петренко Дмитрий Андреевич Кудрявцев Роман Анатольевич Коробченко Андрей Иванович	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ	208
Петровский Александр Михайлович Аринина Марина Владимировна Саркисян Тамара Альбертовна	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ	212
Пирогова Мария Николаевна Попенова Юлия Денисовна	ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ВОПРОСАМ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ	215
Плиева Ася Ортелловна	РОЛЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	219
Попова Наталья Владимировна Гуща Роман Александрович Ооржак Алена Сергеевна	ФИДЖИТАЛ-СПОРТ КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ: РЕЗУЛЬТАТЫ МЕЖВУЗОВСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	222
Принципалова Анна Кирилловна	АДАПТИВНЫЕ СИСТЕМЫ МИКРООБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИИ	225
Садыкова Оксана Ильисовна Озерова Надежда Анатольевна Козлов Михаил Владимирович	МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИНТЕГРАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СИМУЛЯЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС	228
Саидова Январика Мусаиновна Шабанова Джамиля Садулаевна Шабанова Шахназ Гиладовна	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	231

Седых Татьяна Викторовна	СПЕЦИФИКА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СТАРШИХ ДОЗНАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	234
Семенов Курман Борисович Семенова Аминат Сагитовна Мархиева Мадина Висангереевна	АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ЛИЦ ТРЕТЬЕГО ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА	237
Сергеев Игорь Игоревич	ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МАТЕМАТИКА» В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	240
Серёдкина Александра Сергеевна Харченко Светлана Альбертовна Щербина Алина Максимовна	ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КЛАССЕ: ТРАНСЛЯЦИЯ ОПЫТА ВУЗА В ШКОЛУ	243
Сизова Ольга Алексеевна Полянский Сергей Алексеевич	ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	247
Сиротова Анна Александровна	ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ (ESP, CLIL, TBL)	250
Скоробогатов Максим Эдуардович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТА КРІ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ОСВОЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ОБУЧАЮЩИМИСЯ	253
Сливин Тимур Станиславович Кузнецов Михаил Иванович Лазуткина Лариса Николаевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ЖЕЛАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ	256
Смирнова Жанна Венедиктовна Чайкина Жанна Владимировна Мочалина Мария Вадимовна	СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ: ИНТЕГРАЦИЯ СПО, ВУЗА И ПРЕДПРИЯТИЙ-ПАРТНЕРОВ	260
Сырова Надежда Васильевна Ермилина Елена Васильевна Диденко Алена Рудольфовна	АСПЕКТЫ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ИЛЛЮСТРАЦИЯ»	263
Телегина Ольга Владимировна Никанорова Екатерина Игоревна Челышева Алена Владимировна	МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ	266
Тимофеева Наталья Михайловна	НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ: ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ	269
Тимофеева Наталья Михайловна	ОПЫТ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	272
Тюткова Ирина Анатольевна Яковлюк Светлана Михайловна Иванова Марина Евгеньевна	МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ВЕКТОР УКРЕПЛЕНИЯ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	276
Уманцев Никита Валерьевич	РАЗВИТИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	278
Уржумова Ольга Михайловна Грушевская Наталия Витальевна Лачугина Наталья Александровна	ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	281
Федоренко Игорь Петрович Филимонюк Людмила Андреевна	СОВРЕМЕННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ	284
Филатова Ольга Николаевна Булаева Марина Николаевна Фролова Нина Владимировна	ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	288
Филимонова Татьяна Сергеевна Хусаинова Аниса Амировна Калганова Гульнара Фаритовна	КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ	290
Филимонюк Людмила Андреевна Узденова Алина Алиевна	ОБРАЗОВАНИЕ 4.0 В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	292

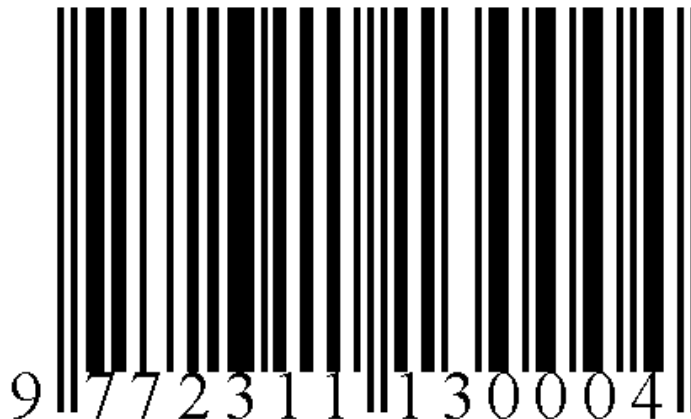
Филимонюк Людмила Андреевна Харченко Галина Ивановна	МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	295
Хайруллина Наиля Рамилевна Сиразеева Альбина Фернатовна Катекина Анастасия Александровна	АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ОТ ВЫБОРА ЯЗЫКА ДО КАРЬЕРНЫХ ЦЕЛЕЙ	299
Хижная Анна Владимировна Зиновьева Светлана Анатольевна Васюнина Анастасия Игоревна	АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ ВОВЛЕЧЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ДИВЕРСИОННО- ТЕРРОРИСТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	301
Чайкина Жанна Владимировна Мочалина Мария Вадимовна Смирнова Жанна Венедиктовна	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ	304
Челнокова Елена Александровна Казначеева Светлана Николаевна Бичева Ирина Борисовна	ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	307
Чжоу Чжицзянь Куприна Надежда Григорьевна	К ПРОБЛЕМЕ ОСВОЕНИЯ ЖАНРА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕСНИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ВОКАЛУ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ	310
Шайхутдинова Дилара Радиковна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА	312
Ши Кэфу	ПОНЯТИЕ НАВЫКА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ	317
Шустова Ксения Вадимовна Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна	ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКА ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ	320
ПСИХОЛОГИЯ		
Аржанов Валерий Сергеевич Козьяков Роман Валерьевич	СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИМПЛИЦИТНОМ НАУЧЕНИИ В ПСИХОЛОГИИ	322
Ахмедханова Рукият Амирхановна Хайбулаева Айшат Гамзатовна	ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ	325
Гильяно Альбина Сергеевна Степанов Андрей Сергеевич	ИНФАНТИЛЬНОСТЬ НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДИКТОР СКЛОННОСТИ К ИЗМЕНЕ	328
Зекерьяев Руслан Ильвисович	СТАНДАРТИЗАЦИЯ АВТОРСКОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОПРОСНИКА «ГОТОВНОСТЬ К ВЫБОРУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ»	331
Ильясова Дарья Денисовна	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	334
Кисова Вероника Вячеславовна Карпушкина Наталья Викторовна	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ГЛУХИХ ПОДРОСТКОВ	338
Лебедева Оксана Валерьевна Любезнова Юлия Викторовна Храмова Оксана Валентиновна	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХАРАКТЕРА ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРЕЙ И ИХ ДЕТЕЙ- ПОДРОСТКОВ	341
Маннанова Елена Анатольевна Колесникова Ирина Геннадьевна Никитина Александра Александровна	ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА И СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ	344
Матюхина Елена Викторовна	УСЛОВИЯ ПОДДЕРЖКИ ПОДРОСТКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОЙ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ И АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ	347
Проскурякова Лариса Александровна Аргентова Лариса Валерьевна Баженов Сергей Сергеевич	СПЕЦИФИКА ЭМПАТИИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ	350

Слюсарева Елена Сергеевна Плугина Мария Ивановна	ТОЛЕРАНТНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СУБЪЕКТНЫЙ РЕСУРС ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	353
Фазлиев Ильдар Ильясович	ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ	357
Феофилов Сергей Владимирович	СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК	360
Чупина Виктория Борисовна Гавриленко Лариса Станиславовна	ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ ОДИНОЧЕСТВО В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И СВЯЗЬ С ПЕРЕЖИВАНИЕМ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ	363
Шагивалеева Гузалия Расиховна	КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЭМПАТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	366
Шарлай Валерия Валерьевна	РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	368
Шлыкова Юлия Борисовна Васильченко Наталья Алексеевна Папазян Виолетта Альбертовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗОВ РАЗЛИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	371

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 91. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 30.03.2026. Сдано в набор 14.04.2026. Дата выхода 29.05.2026
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 44,12.
Тираж 500 экз. Свободная цена.