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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Выпуск 41

Научный журнал

Новосибирск
Ялта

2025

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 29 октября 2025 года (протокол № 7)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2025. – Вып. 41. – 148 с.

Главный редактор:

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)

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:

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)

Фетисов А.С., доктор педагогических наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

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)

Вишневский В.А, 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)

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)

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

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 путей сообщения (г. Самара)

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

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)

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

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 – 81640 от 27.08.2021

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 2618-818X), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 2025 г.
© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2025 г.
Все права защищены.

УДК 378

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Абдулгалимова Ирина Анатольевна
старший преподаватель
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

Постановка проблемы. Современная образовательная система претерпевает глубокую трансформацию, вызванную цифровой революцией и изменением социальных запросов. Это обуславливает необходимость формирования нового набора профессионально важных качеств будущего педагога, отвечающих вызовам времени. Актуальность проблемы связана с возрастающей сложностью образовательной среды, требованиями цифровой адаптации и изменением роли учителя в обществе.

Изложение основного материала исследования. Современная образовательная система находится в процессе глубокой трансформации, вызванной цифровой революцией и изменением социальных запросов. Эти изменения кардинальным образом влияют на профессиональные требования к педагогам, выдвигая на первый план необходимость формирования особого набора профессионально важных качеств [1]. Проблема формирования профессионально важных качеств актуальна в связи с возрастающей сложностью образовательной среды, необходимостью адаптации к цифровой трансформации, изменением роли педагога в современном обществе, повышением требований к личностным характеристикам учителя. Особую актуальность приобретает формирование профессионально важных качеств будущих педагогов с помощью инновационные методов, гибридных форм и цифровых средств обучения [3; 4].

Говоря о профессионально важных качествах будущего педагога, нужно уточнить, что они собой представляют, какие компоненты включат и особенности имеют.

Профессионально важные качества будущего педагога – это интегративная система взаимосвязанных личностных характеристик, цифровых компетенций и педагогических умений, обеспечивающих:

1. Эффективную образовательную деятельность в условиях цифровой трансформации школы;
2. Гибкую адаптацию к изменяющимся запросам учащихся и общества;
3. Непрерывное профессиональное развитие через рефлексивную практику [6].

На основе данного определения можно соотнести ключевые компоненты в традиционном подходе с современной трактовкой.

Таблица 1

Ключевые компоненты уточненного определения

Традиционный подход	Современная трактовка
Знание предмета	Способность проектировать персонализированные образовательные траектории
Общепедагогические умения	Навыки работы в гибридной (онлайн-оффлайн) образовательной среде
Коммуникативные навыки	Цифровая коммуникация с поколением Alpha (включая киберпсихологию)
Личностные качества	Эмоциональный интеллект с учетом digital-усталости учащихся

Пересмотр ключевых компонентов профессионально важных качеств будущего педагога в соответствии с новыми тенденциями образования позволяет выделить такие особенности как, акцент на преадаптивность – готовность к ещё не существующим профессиональным вызовам; технологическая агностичность – способность осваивать новые digital-инструменты без привязки к конкретным платформам [7].

Данное определение отражает переход от статичной модели «знания-умения-навыки» к динамичной концепции «способность к трансформации в изменяющихся условиях».

Анализируя профессиональный стандарт педагога, ФГОС ВО [2] и принимая во внимание уточненное определение профессионально важных качеств будущего педагога следует выделить новые акценты и требования, предъявляемые к ним. На основании этого рассмотрим такие качества, как – гибкость и адаптивность (способность быстро менять методы преподавания в зависимости от ситуации, готовность работать в условиях неопределенности), цифровая культура (умение использовать современные образовательные технологии), проектное мышление (умение разрабатывать и реализовывать образовательные проекты, навыки командной работы и управления), способность к непрерывному саморазвитию (постоянное обучение и профессиональный рост, использование новых методик и технологий).

1. Гибкость и адаптивность. Исследования показывают, что ряд молодых учителей испытывают трудности при необходимости быстро менять формат урока. Для развития этого качества внедряют кейсы с непредсказуемым развитием ситуации, VR-тренажеры с меняющимися параметрами класса [6].

2. Цифровая культура – это не просто владение программами, а осознанный выбор технологий под педагогические задачи. Для решения подобного рода задач рекомендуется использование цифровых конструкторов, где будущие учителя могут собирать урок из различных технологических элементов [5; 7].

3. Проектное мышление. Современный учитель должен уметь видеть образовательный процесс как систему взаимосвязанных проектов. Для формирования данного качества будут полезны мини-проекты продолжительностью 1 неделя и работа с реальными школьными запросами [6].

4. Способность к непрерывному саморазвитию. Данное качество необходимо рассматривать как основу для трех предыдущих и формировать с помощью персональной карты профессионального роста, микрообучения через мобильные приложения, рефлексивных дневников [4; 6].

Для формирования профессионально важных качеств будущего педагога необходима интеграция в образовательный процесс, которая представима в виде матрицы формирования профессионально важных качеств будущего педагога.

Таблица 2

Матрица формирования профессионально важных качеств будущего учителя

Качество	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Гибкость	Кейсы	VR-тренажеры	Реальные уроки	Кризисные симуляции
Цифровая культура	Основы работы с инструментами	Интеграция технологий	Создание авторских решений	Оптимизация образовательного процесса
Проектное мышление	Мини-проекты	Междисциплинарные проекты	Социально значимые проекты	Управление проектной деятельностью
Саморазвитие	Рефлексия	Персональная траектория	Наставничество	Профессиональное портфолио

Эта схема полностью основана на требованиях ядра высшего образования [2] и базируется на практико-ориентированном подходе. А инструментом, который не просто оценивает, но и активно формирует профессионально важные качества будущих педагогов является демонстрационный экзамен [3; 6].

Формирование профессионально важных качеств будущего педагога на демонстрационном экзамене происходит через четыре основных механизма:

1. Принцип "обучение через действие". Здесь нет абстрактных заданий – только реальные педагогические ситуации. Преимуществом является то, что используется не просто теория, а реальная практика и возможно сразу увидеть результаты.

2. Экспертная обратная связь. Здесь выставляется не просто оценка, а производится детальный разбор каждого элемента: от постановки целей до манеры общения с "учениками". Будущим педагогам даются рекомендации для улучшения.

3. Многоступенчатые тренировки. От простых микроуроков перед одногруппниками до сложных симуляций с участием реальных школьников и итоговой аттестации. Со временем происходит усложнение заданий.

4. Цифровая фиксация прогресса. Видеозаписи, электронные портфолио, аналитика вовлеченности – все это позволяет видеть прогресс. Видеозапись используется для самоанализа. Применяются цифровые инструменты оценки и онлайн-платформы для подготовки [5; 7].

Демонстрационный экзамен представляет собой инновационный оценочный механизм, выполняющий множественные функцию в профессиональной подготовке педагогов. Обеспечивает симуляцию реальных профессиональных ситуаций, позволяет выявить и развить дефициты профессиональных компетенций. Это просто контрольное мероприятие, а развивающий процесс. Сочетает в себе практическое демонстрирование умений, экспертную аналитику, самоанализ, обеспечивает рост профессиональной компетентности по сравнению с традиционными формами. Является связующим звеном между образованием и профессией. Моделирует реальные условия педагогической деятельности, формирует профессиональную идентичность, развивает способность к ситуативному реагированию.

Таким образом, демонстрационный экзамен эволюционирует из формы контроля в комплексную педагогическую технологию, обеспечивающую формирование профессионально важных качеств через механизмы практико-ориентированного обучения, экспертного сопровождения и рефлексивного развития [3; 6; 7].

Выводы:

1. Профессионально важные качества будущего педагога эволюционирует в соответствии с цифровой трансформацией образования;

2. Демонстрационный экзамен трансформируется из формы контроля в комплексную педагогическую технологию;

3. Предложенная матрица формирования профессионально важных качеств будущего учителя обеспечивает поэтапное развитии;

4. Механизмы демонстрационного экзамена позволяют эффективно формировать профессионально важные качества будущего педагога через практико-ориентированное обучение.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессионально важных качеств будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования. Определены ключевые компоненты профессионально важных качеств современного учителя, предложена матрица из формирования в образовательном процессе. Демонстрационный экзамен представлен как эффективный инструмент развития профессиональных компетенций через систему практико-ориентированных механизмов.

Ключевые слова: профессионально важные качества будущего педагога, цифровая трансформация, демонстрационный экзамен, гибкость, цифровая культура, проектное мышление, саморазвитие.

Annotation. The article examines the problem of developing professionally important qualities of future educators in the context of the digital transformation of education. Key components of modern teachers' professionally important qualities are identified, and a matrix for their development within the educational process is proposed. The demonstration exam is presented as an effective tool for developing professional competencies through a system of practice-oriented mechanisms.

Key words: professionally important qualities of future educators, digital transformation, demonstration exam, flexibility, digital culture, project thinking, self-development.

Литература:

1. Приказ Минтруда России. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» № 544н [от 18.10.2013 (ред. от 05.08.2016)]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_255999/ (дата обращения: 04.10.2025)

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование № 121 [утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2018]. – URL: http://fgosvo.ru/news/2161 (дата обращения: 04.10.2025)

3. Губанова, И.А. Формирование профессионально важных качеств будущих педагогов: методы, формы, средства / И.А. Губанова // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: сб. науч. ст. III Междунар. форума, посвящ. Году защитника Отечества. – Воронеж, 2025. – Ч. 1. – С. 282-285

4. Губанова, И.А. Формирование профессионально важных качеств педагогов в цифровой образовательной среде / И.А. Губанова // Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Орел, 2024. – С. 117-120

5. Московская электронная школа. – URL: https://www.mos.ru/city/projects/mesh/ (дата обращения: 04.10.2025)
6. Платформа «Сферум». – URL: https://sferum.ru/ (дата обращения: 04.10.2025)
7. Российская электронная школа. – URL: https://resh.edu.ru/ (дата обращения: 04.10.2025)

УДК 378.147

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Абилова Динара Махмудкызы
студентка
Образовательное частное учреждение высшего образования
«Московская международная академия» (г. Москва)

Постановка проблемы. В процессе обучения иностранному языку особое значение приобретает принцип коммуникативной направленности, так как именно он обеспечивает формирование умений и навыков общения. В условиях модернизации образования главной задачей становится создание таких педагогических условий, которые способствуют развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

Язык является важнейшим средством человеческого общения и культурного взаимодействия. Успешное овладение иностранным языком открывает широкие возможности для продолжения образования за рубежом, а также укрепляет международные связи. Основная цель обучения иностранным языкам заключается в подготовке обучающихся к продуктивному диалогу культур и формировании коммуникативной компетенции, необходимой в различных сферах жизнедеятельности.

Следовательно, перед педагогами стоит задача разработки и внедрения таких методик, которые позволяют соединить традиционные формы обучения с современными образовательными технологиями, обеспечивающими практическую направленность обучения и развитие у студентов навыков самостоятельной деятельности.

Во-первых, важно интегрировать мультимедийные ресурсы и цифровые инструменты, которые делают процесс обучения более наглядным и интерактивным. Использование презентаций, аудио- и видеоматериалов, а также онлайн-платформ позволяет студентам самостоятельно осваивать новый материал и отрабатывать его в разных контекстах.

Во-вторых, необходимо включать в образовательный процесс элементы проектной деятельности. Реализация проектов на английском языке, будь то исследовательские работы, презентации или творческие задания, способствует развитию критического мышления, навыков планирования и умения работать в команде.

В-третьих, следует систематически применять интерактивные методы обучения, такие как дебаты, дискуссии, ролевые игры и симуляции. Эти методы не только активизируют речевую деятельность, но и формируют у студентов практическое понимание, как применять изученный материал в реальных жизненных и профессиональных ситуациях.

Помимо методических и психологических аспектов, значимым фактором является формирование навыков межкультурной коммуникации. В современном мире владение английским языком часто предполагает взаимодействие с представителями различных культур. Студенты должны уметь понимать культурные особенности общения, корректно интерпретировать сообщения собеседника и адаптировать собственное поведение в зависимости от контекста. Развитие межкультурной компетенции способствует успешной интеграции в международное профессиональное и образовательное пространство.

Следующий аспект – формирование критического мышления через коммуникативную деятельность. Студенты, участвуя в дискуссиях и обсуждениях на английском языке, учатся анализировать информацию, оценивать различные точки зрения и строить логически обоснованные аргументы. Это не только развивает навыки общения, но и повышает общий интеллектуальный уровень обучающихся, формирует способность принимать самостоятельные решения в профессиональной и повседневной жизни.

Не менее важным является умение адаптироваться к разным коммуникативным ситуациям. Практическое использование языка требует гибкости, способности переключаться между формальным и неформальным стилем речи, выбирать соответствующие лексические и грамматические средства для выражения мыслей. Освоение таких навыков позволяет студентам уверенно применять знания языка вне учебной аудитории, эффективно общаться в профессиональной и социальной среде.

Развитие навыков письменной коммуникации также занимает важное место в формировании коммуникативной компетенции. Студенты учатся структурировать текст, излагать мысли последовательно и логично, использовать грамматически правильные конструкции и богатый словарный запас. Письменная практика способствует закреплению языковых навыков, повышает уверенность в использовании языка и формирует привычку к самоанализу и самокоррекции.

Особое значение имеет систематическая обратная связь со стороны преподавателя. Комментарии, корректировка ошибок и рекомендации по улучшению коммуникативных навыков помогают студентам осознавать свои достижения и зоны, требующие доработки. Эффективная обратная связь стимулирует активность студентов, формирует положительное отношение к учебному процессу и способствует постепенному совершенствованию языковой компетенции.

Наконец, развитие коммуникативных навыков напрямую связано с общим уровнем мотивации и личностного роста студентов. Постепенное преодоление языкового барьера, успешное применение знаний в практических ситуациях, положительные результаты аудиторной и самостоятельной работы формируют у студентов уверенность в собственных способностях, повышают инициативность и активность, а также создают предпосылки для дальнейшего профессионального и академического развития.

Изложение основного материала исследования. Одной из наиболее распространённых трудностей в изучении английского языка остаётся языковой барьер, связанный со страхом перед ситуацией реального общения и недостатком практического опыта. Студенты сталкиваются с проблемами в построении предложений, восприятии и понимании иноязычной речи, а также в выражении собственных мыслей.

Современная методика преподавания иностранных языков акцентирует внимание на интерактивности, аутентичности общения, культурном контексте, автономии обучающихся и гуманизации обучения. Эти принципы способствуют формированию межкультурной компетенции как составляющей коммуникативной способности.

Особое место занимают интерактивные формы обучения, среди которых значимую роль играют ролевые игры. Их использование позволяет смоделировать реальные коммуникативные ситуации, активизировать лексический и грамматический материал, а также повысить мотивацию обучающихся. Ролевые игры способствуют преодолению психологических барьеров, формируют навыки взаимодействия и развивают уверенность в речевой деятельности.

Кроме того, значительные возможности открывают игровые технологии, которые стимулируют интерес к изучению языка и способствуют формированию навыков поиска и анализа информации. Важным средством выступают также информационно-коммуникационные технологии. Использование компьютерных программ, мультимедийных ресурсов и интернет-сервисов обеспечивает повышение мотивации, развитие всех видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), а также способствует формированию умений самостоятельной работы.

Важным направлением является формирование умений работать в команде. Совместные проекты, дискуссии, дебаты на английском языке позволяют студентам применять полученные знания в реальных условиях. Преподаватель при этом выступает не только как источник информации, но и как модератор, организующий процесс взаимодействия обучающихся.

Также следует учитывать психологические аспекты обучения. Мотивация, уверенность в себе, преодоление страха ошибки – ключевые условия успешного овладения иностранным языком. Использование положительной оценки, создание доброжелательной атмосферы на уроках и поддержка со стороны педагога способствуют росту уверенности обучающихся в своих силах.

Во-первых, важным фактором является индивидуальный подход. Каждый студент имеет собственный темп усвоения материала, уровень языковой подготовки и психологические особенности. Задача преподавателя – создать условия, при которых каждый обучающийся сможет почувствовать себя успешным, вне зависимости от стартовых возможностей.

Во-вторых, необходимо развивать навыки сотрудничества. Работа в парах и группах не только позволяет отрабатывать коммуникативные умения, но и формирует чувство коллективной ответственности за результат. Совместная деятельность способствует снятию напряжения и помогает учащимся воспринимать ошибки не как неудачу, а как естественный этап обучения.

В-третьих, значимым элементом является формирование внутренней мотивации. Если студент понимает практическую ценность изучаемого материала и видит, как английский язык помогает ему в жизни, учебе или будущей профессии, его заинтересованность возрастает. Таким образом, преподаватель должен связывать содержание урока с личными интересами и целями обучающихся.

Кроме вышеупомянутых аспектов, важным направлением является систематическое развитие навыков критического мышления. Студенты должны уметь анализировать информацию, сравнивать различные источники, аргументировать свою точку зрения и делать выводы на английском языке. Эти умения помогают не только в учебной деятельности, но и в профессиональной, формируя у студентов способность принимать взвешенные решения в разнообразных ситуациях общения.

Особое внимание следует уделять формированию навыков саморегуляции и автономии. Студенты, умеющие планировать собственное обучение, контролировать прогресс и корректировать свои ошибки, быстрее преодолевают языковой барьер и достигают устойчивого уровня владения иностранным языком. Педагогическая поддержка в этом случае должна сочетать рекомендации, наставничество и создание условий для самостоятельной работы.

Развитие коммуникативной компетенции невозможно без учёта социокультурного контекста. Студенты должны понимать, что язык отражает культурные особенности общества, в котором он используется. Знание культурных норм, этикета, традиций и способов выражения мыслей позволяет более эффективно взаимодействовать с носителями языка, предотвращает недопонимание и формирует уважительное отношение к другим культурам.

Наконец, немаловажным является использование современных цифровых технологий для моделирования реальных ситуаций общения. Онлайн-платформы, видеоконференции, дистанционные проекты и мультимедийные ресурсы дают возможность студентам практиковать язык в разнообразных условиях, обеспечивают интерактивное взаимодействие и позволяют расширять горизонты общения за пределами аудитории. Такой подход способствует формированию уверенности, практических умений и готовности использовать английский язык в реальных жизненных и профессиональных ситуациях.

Выводы. Эффективность обучения иностранным языкам во многом зависит от активного использования интерактивных форм работы, позволяющих студентам преодолеть языковой барьер и активно включаться в процесс общения.

Применение ролевых игр, коммуникативных и игровых технологий, а также информационно-коммуникационных средств способствует формированию устойчивого интереса к изучению английского языка, развитию коммуникативной компетенции и подготовке обучающихся к реальному межкультурному взаимодействию. Кроме того, успешное обучение предполагает учет психологических особенностей студентов, развитие их креативности, умения сотрудничать и критически мыслить. Комплексное использование традиционных и инновационных методов обучения позволяет достичь наилучших результатов в формировании коммуникативных навыков. Кроме вышеупомянутых аспектов, важным направлением является систематическое развитие навыков критического мышления. Студенты должны уметь анализировать информацию, сравнивать различные источники, аргументировать свою точку зрения и делать выводы на английском языке.

Особое внимание следует уделять формированию навыков саморегуляции и автономии. Студенты, умеющие планировать собственное обучение, контролировать прогресс и корректировать свои ошибки, быстрее преодолевают языковой барьер и достигают устойчивого уровня владения иностранным языком. Педагогическая поддержка в этом случае должна сочетать рекомендации, наставничество и создание условий для самостоятельной работы.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативных навыков на уроках английского языка. Подчёркивается роль принципа коммуникативной направленности, ролевых игр, игровых технологий и информационно-коммуникационных средств обучения в процессе овладения иностранным языком. Обосновывается необходимость внедрения интерактивных методов как средства преодоления языкового барьера и повышения мотивации обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, иностранный язык, ролевые игры, игровые технологии, информационно-коммуникационные технологии, интерактивное обучение.

Annotation. The article deals with the development of communication skills in English language lessons. It highlights the importance of the communicative approach, role-playing, game-based methods, and information technologies in foreign language learning. The necessity of interactive methods as a tool for overcoming the language barrier and increasing students' motivation is substantiated.

Key words: communication skills, foreign language, role-playing, game technologies, information and communication technologies, interactive learning.

Литература:

1. Евдокимова, М.Г. Компьютерные технологии обучения иностранным языкам: методические и педагогические аспекты / М.Г. Евдокимова // Телекоммуникация и информатизация образования. – 2013. – С. 47-57

2. Иванова, Н.В. Эффективное использование новых информационных технологий в обучении английскому языку в средней школе / Н.В. Иванова // Материалы I региональной конференции: Открытое образование: опыт, проблемы,

перспективы. – Красноярск, 2014. – С. 109-112
3. Пассов, Е.И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов // Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1991. – С. 178.
4. Щукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие / А.Н. Щукин. – 2012. – С. 12-17

УДК 372.893

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ

Аксенова Любовь Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
Государственное образовательной учреждение Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
Ефремов Андрей Вячеславович
студент 5 курса исторического факультета
Государственное образовательное учреждение Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

Постановка проблемы. В условиях экономической и политической турбулентности крайне важное значение приобретает улучшение системы школьного образования. Современная школа предполагает кабинетно-урочный тип образования, фактически сознательно отказываясь от применения в образовательном и воспитательном процессах от использования потенциала природной и городской среды [2]. Однако приобщение учащихся к природе, хозяйственной жизни, к истории родного края является необходимым с точки зрения формирования духовного мира школьника. Это закреплено и в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего и среднего образования (ФГОС ООО и СО). Современная система школьного образования согласно системе образования ориентирована на достижение не только предметных, но и личностных результатов. Этот масштабный процесс закономерно начинается с познания и эмоционального принятия своей «малой родины» [4].

История родного города для школьника зачастую остается набором абстрактных дат и фактов, оторванных от его повседневного опыта. В то же время, городская среда представляет собой уникальный и недооцененный образовательный ресурс, «открытый учебник истории», который позволяет буквально прикоснуться к прошлому [3]. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью преодоления этого разрыва и поиска эффективных педагогических инструментов, способных через эффективное и практико-ориентированное раскрытие истории родного края создать у школьников личностно-значимые переживания и убеждения.

Изложение основного материала исследования. С введением в 2025-2026 учебном году в 5-7 классах общеобразовательной школы курса «История нашего края» изучение событий локальной и региональной истории имеют особое значение. В соответствии с целями данного курса, направленных на изучение истории края, важным является решение воспитательных задач – развитие исторического сознания, сохранение исторической памяти, формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Для решения поставленных задач рекомендованы разные формы и методы обучения, в том числе экскурсия. В методике обучения истории разработаны виды, методика проведения экскурсий на уроках истории и во внеурочной деятельности [8; 9].

В современной методике обучения истории выделяют урок экскурсию, которая может быть проведена за время, отведенное занятию в расписании. Это может быть как пешеходная экскурсия, так и виртуальная. Чаще всего экскурсия как форма обучения используется во внеурочной работе по истории [9].

При этом необходимо отметить и ряд методических недостатков и организационных сложностей, присущих классической экскурсии:

1. Ограниченность самостоятельной деятельности учащихся.
2. Поверхностность восприятия.
3. Организационная сложность и жесткие временные рамки.
4. Субъективность и доминирующая роль учителя [3].

Эти ограничения свидетельствуют о том, что, будучи незаменимым инструментом для первичного «погружения» в тему, традиционная экскурсия не в полной мере решает задачу развития активной, исследовательской позиции школьника [2]. Это закономерно приводит к необходимости поиска более гибких и интерактивных форм работы, способных нивелировать указанные недостатки, таких как образовательный квест.

Изучение современных подходов к организации образовательных квестов позволяет сделать вывод о том, что данный метод является достаточно эффективным в рамках урочной и внеурочной деятельности по историческому просвещению [6; 7]. Образовательный квест представляет собой интерактивную форму организации учебной и внеурочной деятельности, в основе которой лежит специально разработанный сюжет, мотивирующий учащихся на самостоятельное или командное выполнение ряда проблемных заданий для достижения финальной цели. Если экскурсия отвечает на вопрос «Что это и почему это важно?», то квест ставит перед школьником принципиально иной вопрос: «Как я могу это исследовать и какие выводы сделать самостоятельно?» Именно самостоятельность выполнения заданий квеста учащимися превращает их из пассивных слушателей в активных исследователей. Это возможно именно в рамках квеста, так как:

1. Квест строится не на простых вопросах, а на задачах, требующих анализа, сравнения, синтеза информации и применения знаний в новой ситуации.
2. Сюжет, элементы соревновательности, тайна или конечная награда создают высокий уровень внутренней мотивации учеников.
3. Квест предполагает работу в команде и требует от учащихся развития коммуникативных умений, распределения ролей, совместного принятия решений. Кроме того, дети учатся ориентироваться в городском пространстве, работать с картой, планировать время – то есть осваивают навыки, критически важные для жизни в современном мире [5].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что образовательный квест является не просто современным и увлекательным, но и дидактически важным инструментом в арсенале учителя истории. Его основная ценность заключается в смещении акцента с трансляции готовых знаний педагогом на их самостоятельное добывание самими школьниками. Это достигается за счет проблемного подхода, применения принципов геймификации и необходимости тесного командного взаимодействия. Также квест не должен заменять собой все иные формы работы. Его оптимальное применение – не вместо,

а вслед за экскурсией, создавая на основе полученного системного фундамента знаний, условия для полноценного осмысления полученных знаний через практико-ориентированные задания.

Подводя итог анализу эффективности применения экскурсии и образовательного квеста в рамках изучения истории родного края можно сделать несколько важных выводов:

1. Экскурсия и квест являются эффективными методами как обучения, так и работы на внеурочных занятиях.

2. Оба метода имеют недостатки, которые могут ухудшить восприятие преподносимого учителем материала или материала, отданного на самостоятельное изучение.

3. Применение обоих методов обучения требуют серьезной подготовки от педагога.

Эффективная методика использования городской среды в преподавании истории родного края должна строиться не на выборе одной формы, а на их дидактическом синтезе и взаимодополнении. Краткая вводная экскурсия может задать общее направление в изучении исторического наследия города, обеспечив базу для последующей самостоятельной исследовательской деятельности в формате квеста. Такой интегрированный подход позволяет нивелировать недостатки каждого из методов в отдельности: экскурсия обеспечивает системность, а квест – глубину личностного усвоения исторического знания, что в полной мере соответствует задачам современного школьного образования в рамках ФГОС.

Примером такой разработки, сочетающей экскурсию и квеста, может послужить образовательный квест «Один день из жизни орехово-зуевского рабочего», а предварять его будет экскурсия «Орехово-Зуево – город у ткацкого станка». Данная разработка рассчитана на учащихся средней школы. Общая продолжительность данного мероприятия – 2 часа. Методическая роль вводной экскурсии в предлагаемой модели заключается в создании прочного фундамента знаний для последующей самостоятельной исследовательской деятельности в ходе квеста. Она выполняет несколько ключевых функций:

1. Объединяет факты о разных городских объектах в единый рассказ.

2. Дает ученикам знания по истории города Орехово-Зуево, благодаря чему в ходе квеста им будет проще справиться с заданиями.

3. Мотивирует к дальнейшей исследовательской деятельности, предваряя собой квест.

Целью экскурсии является формирование у учащихся целостного системного представления о г. Орехово-Зуево как о классическом примере промышленного города конца XIX – начала XX вв., раскрывая взаимосвязь между промышленностью и социальной структурой.

В соответствии с маршрутом экскурсии обучающиеся посещают центральную площадь города, которая на рубеже XIX – начала XX в. была связующим узлом исторических поселений – Орехово, Зуево и местечка Никольское. Эти селения выросли вокруг фабрик и были объединены в единый город именно благодаря промышленности. Другой объект экскурсии – здание, построенное в конце X1X в., в котором проживал управляющий фабриками Никольской мануфактуры В.Н. Оглоблин, известный химик и инженер. Учитель акцентирует внимание на социальном статусе архитектуры этого дома. Далее школьники знакомятся с комплексом рабочих казарм, главным зданием фабрики, конторой С.Т. Морозова. По завершении экскурсии у учащихся должен быть сформирован не набор разрозненных фактов, а целостная система знания, включающая построение пространственно-логической модели, формирование понятий. Создание эмоционально насыщенного образа эпохи, способствуя первичному эмоциональному отклику и формированию у детей ценностного отношения к историческому наследию города.

Экскурсия показывает облик города в общих чертах, что безусловно вызовет вопросы у детей к учителю. Однако вместо того, чтобы отвечать на заданные вопросы, учитель предлагает ученикам самим разобраться в интересующих их аспектах в ходе прохождения квеста. Такой логический переход от экскурсии к квесту обусловлен необходимостью практического закрепления полученных знаний.

Методическая роль квеста в предложенной модели заключается в трансформации полученных во время экскурсии знаний в личностный опыт. Квест переводит школьников из роли слушателей и наблюдателей в роль исследователей. Знания, переданные учителем, теперь должны быть применены для решения практических задач, что ведет к их глубокому усвоению. Это будет возможно при условии работы в команде, что позволяет говорить о формировании у детей коммуникативных навыков. Также важным аспектом квеста является его воздействие на личность ученика через моделирование ситуаций и решение задач, основанных на реальных исторических событиях.

Целью квеста является организация самостоятельной исследовательской деятельности учащихся по изучению повседневной жизни рабочих ткацких фабрик г. Орехово-Зуево на основе знаний, полученных на экскурсии.

Несколько команд (3-4 человека в каждой) получают маршрутный лист с картой и легендой: «Вам предстоит пройти по следам вашего прапрадеда, который приехал на заработки на фабрику Морозовых. Соберите свидетельства его жизни, чтобы понять, каким был его день».

В соответствии с выделенными экскурсионными объектами обучающиеся проходят станции, выполняя задание. Например, на станции «Ткацкая фабрика: ритм станка» школьники получают задание «Технологическая цепочка». Из полученного набора карточек с названиями этапов ткацкого производства («размотка нитей», «снование», «ткачество», «приемка») они должны выстроить процесс выработки ткани. Выполняя задачу, учащиеся должны сопоставить каждый этап с соответствующим цехом, осмотрев фасад и планировку здания. Это задание на логику и визуальную аналитику, связывающее технологический процесс с конкретным архитектурным объектом.

В финальной части квеста учитель организует обсуждение по вопросам: «С какими трудностями сталкивался рабочий каждый день?», «Что в его жизни вас удивило больше всего?», «Можно ли назвать его жизнь «каторгой» или это была «норма» для того времени?». Команды представляют свои краткие выводы.

По завершении квеста и финальной рефлексии достигается качественно новый уровень понимания темы. Учащиеся не просто воспроизводят факты, услышанные от учителя, а самостоятельно приходят к выводу на основе расчетов и анализа, аргументируя его цифрами и наблюдениями. Знание становится доказательным.

Важно отметить и компонент личностного переживания: абстрактный рабочий класс превращается в сообщество живых людей с конкретными проблемами: низкой зарплатой, плохими жилищными условиями, тяжелым и монотонным трудом. История родного города приобретает наглядные черты, таким образом реализуется дидактический принцип наглядности в обучении истории.

Учитель, благодаря применению модели «экскурсия – квест», может наблюдать и оценивать, как был усвоен материал и выявить те аспекты, над которыми необходимо поработать дополнительно на следующих уроках.

Таким образом, квест является не просто развлекательным дополнением, а ключевым, завершающим звеном в связке экскурсия-квест по истории города. Он обеспечивает переход от знакомства с историей родного города к ее личностному проживанию и осмыслению, что является высшим проявлением достижения как предметных, так и личностных результатов.

Выводы. Современный подход к изучению истории родного края это не только изучение трудов великих людей, работа с учебником и теоретическими заданиями, но и изучение памятников различных эпох (архитектурные,

художественные и т.д.). Исследование памятников в школах крайне важно для передачи детям главной мысли – история не только рассказывает, что происходило в прошлом, она учит исследовать великие достижения предков, смотреть на ошибки, которые они допускали.

Важно знание истории родного края и с точки зрения патриотического воспитания: сложно навязать деструктивные мысли о Родине человеку, который знает и любит свою историю. Благодаря сочетанию теории, которую учитель даст детям на экскурсии и практических заданий, которые дети выполнят в процессе прохождения квеста создается фундамент исторического знания, подкрепленного доказанными детьми фактами. Собственно исследовательский подход к изучению истории родного края должен в перспективе стать полноценной методикой, которая будет адаптирована самим педагогом под конкретный регион. Ее ключевое достоинство заключается именно в гибкости и в разнообразии используемых методов и средств. Таким образом, изучение истории родного края – важная составляющая образовательного и воспитательного процессов, поэтому скорейшее появление необходимых методик ее изучения становится одной из приоритетных задач российского образования.

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточной эффективности традиционных форм преподавания истории родного края в школе. Рассмотрена роль городской среды как уникального и недооцененного образовательного ресурса. Обосновывается методика интеграции экскурсии и образовательного квеста, как способа преодоления разрыва между теоретическими знаниями и личностным восприятием исторического наследия. На примере маршрута экскурсии представлено, как экскурсия создает системную основу, а последующий квест, обеспечивает глубокое усвоение материала через самостоятельную исследовательскую деятельность обучающихся. Показаны примеры использования квеста в самостоятельной исследовательской деятельности школьников.

Ключевые слова: история, городская среда, экскурсия, квест, интеграция, обучающиеся, деятельность.

Annotation. This article examines the ineffectiveness of traditional methods of teaching native history in schools. It explores the role of the urban environment as a unique and undervalued educational resource. It also substantiates a method for integrating excursions and educational quests as a way to bridge the gap between theoretical knowledge and personal perceptions of historical heritage. Using an example excursion route, it demonstrates how the excursion creates a systematic foundation, while the subsequent quest ensures deep learning through independent research activities. Examples of how quests can be used in students' independent research activities are presented.

Key words: history, urban environment, excursion, quest, integration, students, activities.

Литература:

1. Акопян, Е.С. Квест-игра «По улицам родного города» / Е.С. Акопян // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2013. – № 4. – С. 84-92

2. Беляев, А.В. Городской художественно-культурный ландшафт: педагогический аспект / А.В. Беляев // Человек в мире культуры. – 2017. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gorodskoy-hudozhestvenno-kulturnyy-landshaft-pedagogicheskiy-aspekt (дата обращения: 02.10.2025)

3. Буянский, Д.Б. Преподавание региональной истории в соответствии с альтернативными образовательными программами общего образования / Д.Б. Буянский // Калининградский вестник образования. – 2023. – № 19. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-regionalnoy-istorii-v-sootvetstvii-s-osnovnymi-obrazovatelnymi-programmami-obschego-obrazovaniya (дата обращения: 02.10.2025)

4. Гилева, А.В. Воспитание любви к малой Родине средствами краеведения в конце XX – начале XXI века: опыт экспедиционного изучения дошкольных образовательных учреждений Пермского края / А.В. Гилева // Научный диалог. – 2018. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-lyubvi-k-maloy-rodine-sredstvami-kraevedeniya-v-kontse-hh-nachale-hhi-veka-opyt-ekspeditsionnogo-izucheniya-doshkolnyh (дата обращения: 02.10.2025)

5. Ковшов, С.В. Краеведение как один из способов повышения эффективности учебного процесса / С.В. Ковшов // Вопросы образования. – 2009. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kraevedenie-kak-odin-iz-sposobov-povysheniya-effektivnosti-uchebnogo-protsessa (дата обращения: 02.10.2025)

6. Короткова, М.В. Методика проектирования и реализации квест-технологии на уроках истории и музейных занятиях / М.В. Короткова // Преподавание истории в школе. – 2025. – № 6. – С. 3-8

7. Нидерман, И.А. Технология квестов в урочной и внеурочной деятельности по истории России в основной и средней школе / И.А. Нидерман // Преподавание истории в школе. – 2025. – № 6. – С. 9-13

8. Педагогические образовательные практики обучения истории, обществознанию в современной школе: сб. ст. по итогам регион. семинаров. – Орехово-Зуево, 2024. – 94 с.

9. Родин, А.Ф. Экскурсионная работа по истории / А.Ф. Родин, Ю.Е. Соколовский. – Москва: Просвещение, 1974. – 136 с.

УДК 371.4

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА

Аксютичева Наталья Алексеевн
студент
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
Блохина Алена Алексеевна
студент
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
Левченко Наталия Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

Постановка проблемы. В современных условиях реализации Федеральной рабочей программы воспитания и обновлённых образовательных стандартов роль классного руководителя приобретает особое значение. Последние исследования (Петрова, 2024; Борщук, 2025; Куденко, Боброва, 2024; Нечаев, 2023) свидетельствуют о расширении функционала педагога, его участии не только в организации воспитательной работы, но и в формировании личностных, гражданских и коммуникативных компетенций учащихся. Современные публикации подчёркивают значимость взаимодействия классного руководителя с родителями и социальными партнёрами школы (Касымкулова, 2024; Потапова, 2023), а также необходимость развития профессиональной компетентности педагога в условиях новых социальных вызовов (Петрова, 2025; Лаптева, 2024). Всё это определяет высокую актуальность исследования вопросов, связанных с деятельностью классного руководителя как ключевой фигуры воспитательного процесса и посредника между школой,

семьёй и обществом.

Изложение основного материала исследования. Проблема роли классного руководителя в воспитательном процессе школы на протяжении последних десятилетий остаётся предметом внимания отечественных педагогов и психологов. В трудах (Петрова, 2024; Лаптева, 2024; Потапова, 2023) рассмотрены функции классного руководителя в условиях реализации программ воспитания и социализации учащихся. Ряд авторов (Куденко, Боброва, 2024; Нечаев, 2023) акцентируют внимание на личностно ориентированном подходе в работе педагога и необходимости формирования устойчивых доверительных отношений между учителем и ребёнком.

Современная школа выполняет важнейшую социальную функцию – не только передаёт знания, но и формирует личность ребенка, готового к жизни в сложном и изменяющемся обществе. В этом контексте роль классного руководителя выходит за рамки традиционной административной деятельности. Он становится организатором воспитательной среды, наставником и проводником ученика в социокультурном пространстве школы [1].

Изложение основного материала исследования. Классный руководитель воздействует на развитие личности школьника, формируя систему ценностей, моральные ориентиры, социальные установки, помогает реализовать потенциал и справиться с трудностями взросления. Это особенно актуально в условиях быстро меняющихся реалий, роста информационной нагрузки и кризиса в системе семейного воспитания [3].

Современный классный руководитель – это педагог нового типа, способный обеспечить не только обучение, но и полное психолого-педагогическое сопровождение учащегося на всех этапах школьного образования. Он выступает в роли наставника, помощника и координатора, который помогает ребёнку не просто адаптироваться к требованиям образовательной среды, но и гармонично развиваться в ней как личность. Его деятельность охватывает не только внутришкольное пространство, но и выходит за его пределы, включая активное взаимодействие с родителями, внешкольными организациями и учреждениями дополнительного образования. Он создает условия для безопасного, благоприятного климата в коллективе, в котором каждый ученик чувствует себя значимым и услышанным [2].

Классный руководитель несет ответственность за формирование нравственной атмосферы в классе, содействует развитию эмоционального интеллекта у школьников, их способности к сочувствию, сопереживанию, умению работать в команде и уважать мнение других. Воспитание школьников как граждан и людей начинается именно с общения с классным руководителем, его личного примера и нравственной позиции. Кроме того, он помогает каждому ученику осознать смысл и ценность образования, формирует уважительное отношение к учебному труду, к учителям и к своим обязанностям. Через систематическую работу по развитию самоуправления, вовлечение в социальные и творческие проекты, классный руководитель формирует у школьников чувство ответственности, дисциплины, справедливости и активной жизненной позиции. Его роль многогранна и требует не только глубокого профессионализма, но и постоянной внутренней включённости, эмпатии, педагогического такта, высокой стрессоустойчивости и коммуникативной гибкости [10].

Воспитательная работа классного руководителя охватывает широкий спектр направлений, каждое из которых играет важную роль в формировании многогранной и социально зрелой личности. Одним из приоритетных направлений является гражданско-патриотическое воспитание, направленное на развитие у школьников чувства принадлежности к своей Родине, уважения к государственной символике, истории и культурному наследию. Через участие в патриотических акциях, экскурсиях, исторических реконструкциях и волонтёрских инициативах учащиеся учатся понимать ценность мира, труда, свободы и ответственности за будущее своей страны [5].

Нравственное воспитание формирует у детей систему моральных норм и ценностей, таких как честность, доброта, уважение, терпимость и справедливость. Оно помогает учащимся научиться делать осознанный нравственный выбор в жизненных ситуациях, быть способными к сопереживанию, преодолевать негативное влияние окружающей среды, включая социальные сети и массовую культуру. Это направление тесно связано с развитием внутренней культуры личности и духовного начала, которое является основой устойчивого морального поведения в обществе.

Трудовое воспитание, являясь одним из традиционных направлений, сохраняет свою значимость и в современном образовательном процессе. Оно включает формирование трудовых навыков, уважительного отношения к различным видам труда, профессиональной ориентации и подготовки учащихся к будущей трудовой деятельности. Участие школьников в благоустройстве школы, общественно полезной деятельности, школьных мастерских и проектах профориентационной направленности способствует развитию самостоятельности, настойчивости и ответственности.

Экологическое воспитание направлено на формирование экологического сознания, бережного отношения к природе и стремления к устойчивому образу жизни. Через проведение природоохранных акций, участие в экологических марафонах, квестах и школьных лабораториях учащиеся приобретают практические знания и умения, необходимые для экологически грамотного поведения.

Не менее значимыми являются и такие направления, как эстетическое воспитание, развивающее чувство прекрасного, вкус, умение воспринимать и создавать искусство, и правовое воспитание, обеспечивающее формирование правосознания, знание и уважение к законам, развитие критического мышления и гражданской ответственности. В совокупности все эти направления формируют целостную, гармонично развитую личность, способную к самореализации, продуктивному общению и конструктивному взаимодействию с окружающим миром [6].

Реализация воспитательных целей невозможна без грамотно подобранных и систематически применяемых методов воспитательной деятельности. Современный классный руководитель, стремящийся к формированию целостной, ответственной и социально активной личности, использует целый арсенал методических приёмов и форм, соответствующих возрастным особенностям учащихся и задачам конкретного этапа развития.

Особое место занимают личностно-ориентированные технологии, предполагающие индивидуальный подход к каждому школьнику, учет его интересов, склонностей, уровня развития и социальных условий. Такие технологии позволяют выстроить доверительные педагогические отношения и обеспечить поддержку личностного роста.

Проектная деятельность и социальное проектирование развивают навыки планирования, ответственности за коллективный результат, способность принимать решения и критически осмысливать полученные знания. Участие в социальных проектах и инициативах, имеющих общественную значимость, формирует у школьников активную жизненную позицию, гражданскую сознательность и умение работать в команде.

Тренинги, ролевые и деловые игры, кейс-методы обеспечивают практико-ориентированную модель воспитания, в которой учащиеся получают возможность моделировать реальные жизненные ситуации, осваивать стратегии поведения, развивать коммуникативные, организационные и лидерские навыки. Они особенно эффективны при решении задач профилактики конфликтов, развития эмоционального интеллекта и толерантного отношения к окружающим [7].

Современные технологии позволяют активно использовать интерактивные формы воспитательной работы, включая информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Внедрение цифровых дневников, онлайн-опросов, виртуальных экскурсий, совместных презентаций, цифровых стенгазет и других электронных платформ делает воспитательный процесс более динамичным, привлекательным для учащихся и приближенным к реалиям цифровой среды, в которой они живут.

Наряду с этим значительную роль играют внеурочные мероприятия, направленные на сплочение ученического коллектива и развитие межличностных отношений. Среди них — классные часы, тематические беседы, дни здоровья, праздники, тематические недели, интеллектуальные и спортивные соревнования, квесты, экскурсии, волонтёрские акции. Эти формы стимулируют познавательную активность, инициативность, воспитывают чувство коллективизма, взаимопомощи, ответственности перед собой и окружающими [9].

Всё это способствует формированию не только воспитанных, но и компетентных, социально адаптированных молодых людей, способных к конструктивному участию в жизни общества.

Несмотря на очевидную значимость воспитательной работы, деятельность классного руководителя в современной школе сопровождается рядом объективных и субъективных трудностей. Прежде всего, это высокая нагрузка, связанная с необходимостью совмещения организационно-воспитательной и административной работы, часто без дополнительного времени и соответствующей оплаты. К этому добавляется ограниченность временных ресурсов, затрудняющая полноценную реализацию воспитательных программ и индивидуальную работу с учащимися. Не менее острой проблемой остаётся недостаточная методическая и материальная поддержка, особенно в школах с ограниченными ресурсами, а также не всегда объективная оценка результатов воспитательной деятельности со стороны администрации, родителей и коллег [8].

Кроме традиционных затруднений, современный педагог сталкивается с новыми вызовами, продиктованными изменившимися условиями социализации детей и подростков. Среди них – цифровая зависимость учеников, выражающаяся в снижении интереса к живому общению и реальной деятельности, дефицит учебной и личной мотивации, влияние социальных сетей и блогеров, часто транслирующих сомнительные ценности, а также нестабильность и неполнота семейного воспитания, затрудняющая формирование у ребёнка устойчивой системы нравственных ориентиров. Всё это требует от классного руководителя не только высокого уровня профессионализма, но и гибкости, психологической устойчивости, навыков саморегуляции, а также готовности к постоянному саморазвитию, освоению новых форм, методов и подходов к работе с детьми и подростками [10].

Выводы. Таким образом, классный руководитель выполняет ключевую роль в формировании и развитии личности ученика. Его деятельность является основой воспитательной работы школы, направленной на подготовку ответственного, социально зрелого и нравственно устойчивого гражданина.

Сегодня важно обеспечить не только повышение статуса классного руководителя, но и создать условия для его профессионального роста: проведение курсов повышения квалификации, обеспечение методической базы, внедрение системы наставничества. Только комплексный подход позволит максимально эффективно реализовать воспитательный потенциал школы.

Аннотация. В статье рассматривается роль классного руководителя как ключевой фигуры воспитательного процесса в условиях реализации современных образовательных стандартов. Подчеркивается, что деятельность педагога выходит за рамки административных функций и включает психолого-педагогическое сопровождение, развитие личности и формирование системы ценностей у школьников. Авторы акцентируют внимание на значимости классного руководителя как наставника и координатора взаимодействия между школой, семьёй и социумом. Особое внимание уделено направлениям воспитательной деятельности – гражданско-патриотическому, нравственному, трудовому, экологическому, эстетическому и правовому воспитанию. В работе раскрываются методы и формы воспитательной работы, среди которых проектная деятельность, тренинги, ролевые игры и использование цифровых технологий. Отмечается, что современный педагог применяет личностно-ориентированные подходы, способствующие развитию самосознания и ответственности учащихся. Анализируются трудности и вызовы, с которыми сталкиваются классные руководители, включая высокую нагрузку, недостаток времени и влияние цифровой среды на социализацию детей. Делается вывод о необходимости системной поддержки педагогов и повышения их профессионального статуса. В заключение подчеркивается, что успешная деятельность классного руководителя является основой формирования социально зрелой, ответственной и нравственной личности ученика.

Ключевые слова: классный руководитель, воспитательная работа, личностное развитие, ценностные ориентации, современная школа, педагогическая поддержка, воспитательный потенциал.

Annotation. This article examines the role of the homeroom teacher as a key figure in the educational process within the context of implementing modern educational standards. It is emphasized that the teacher's work extends beyond administrative functions and includes psychological and pedagogical support, personal development, and the formation of a system of values in schoolchildren. The author emphasizes the importance of the homeroom teacher as a mentor and coordinator of interactions between the school, family, and society. Particular attention is paid to the following areas of educational activity: civic-patriotic, moral, labor, environmental, aesthetic, and legal education. The paper reveals the methods and forms of educational work, including project activities, trainings, role-playing games, and the use of digital technologies. It is noted that modern teachers use student-centered approaches that promote the development of self-awareness and responsibility in students. The difficulties and challenges faced by homeroom teachers are analyzed, including high workloads, lack of time, and the impact of the digital environment on children's socialization. A conclusion is drawn regarding the need for systematic support for teachers and the enhancement of their professional status. In conclusion, it is emphasized that the successful work of a homeroom teacher is the foundation for the development of a socially mature, responsible, and moral student.

Key words: homeroom teacher, educational work, personal development, value orientations, modern school, pedagogical support, educational potential.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 302 с.

2. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

3. Громов, И.Н. Педагогика и воспитание / И.Н. Громов. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 240 с.

4. Калошина, С.А. Технологии воспитательной деятельности в школе / С.А. Калошина. – Москва: Просвещение, 2019. – 288 с.

5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2004. – 224 с.

6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 245 с.

7. Рожков, М.И. Теория и практика воспитания / М.И. Рожков. – Москва: Академия, 2012. – 240 с.

8. Савенков, А.И. Современные проблемы педагогики / А.И. Савенков. – Москва: Юрайт, 2020. – 304 с.

9. Сластёнин, В.А. Методика воспитательной работы / В.А. Сластёнин, Г.И. Чижакова. – Москва: Академия, 2016. – 336 с.

10. Шепелев, С.В. Воспитательная работа в школе: современные подходы / С.В. Шепелев. – Москва: Просвещение, 2018. – 192 с.

УДК 378

ВЛИЯНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ И ЛИТЕРАТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ

Алиева Асият Ахиятовна
старший преподаватель кафедры педагогики
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

Постановка проблемы. На настоящем этапе развития общества предъявляются особые к системе образования и личности обучающегося, что обусловлено глобальными трансформациями в экономической, социальной и культурной сферах. В условиях стремительной цифровизации, роста объёма информации, усложнения межличностных взаимодействий и многообразия культурных практик важное место занимает не только когнитивная подготовка, но и эмоционально-личностная зрелость представителей подрастающего поколения. Среди ключевых факторов успешной адаптации личности в изменяющихся условиях, следует выделить эмоциональный интеллект как важнейшее условие личностной самореализации и профессиональной состоятельности человека. Эмоциональный интеллект связан с умением распознавать и выражать эмоции, понимать эмоциональные состояния других людей, а также управлять собственными эмоциональными реакциями. В отечественной психологии (Л.С. Выготский [1], Е.П. Ильин [2], А.Н. Леонтьев [3], Д.В. Люсин [4],) подчёркивали, что эмоциональная сфера играет системообразующую роль в структуре личности. Действительно, отсутствие навыков эмоциональной регуляции у подростков и молодёжи часто проявляется в тревожности, трудностях самоконтроля и межличностных отношениях, агрессивности. Именно с этим связано рассмотрение эмоционального интеллекта как средства профилактики девиантного поведения. В контексте заявленной нами темы эмоциональный интеллект связан с повышением качества образовательного процесса. Процесс развития эмоционального интеллекта нельзя рассматривать изолированно от культурных источников. Формирование личности в исторической перспективе всегда опиралось на фольклор и литературу как на средства передачи моделей поведения и нравственных ценностей. Ведь в формах народного и художественного творчества заключён богатый эмоционально-смысловой материал. Культурные и литературные традиции транслируют моральные образцы, ценности и эмоциональные эталоны, воспитывают способность к сопереживанию, формируют представления о достоинстве, чести, уважении, милосердии, что особенно значимо в современных условиях глобализации и сохранения культурной идентичности.

Изложение основного материала исследования. Прежде чем рассматривать влияние фольклорных и литературных традиций на формирование эмоционального интеллекта подростков, необходимо представить структуру эмоционального интеллекта, которая в современной психолого-педагогической науке раскрывается через следующие ключевые компоненты: эмоционально-познавательный (способность к распознаванию и идентификации собственных эмоций; понимание эмоциональных состояний других людей; умение соотносить эмоциональные проявления с конкретными ситуациями); эмпатийный **(**способность к сопереживанию и сочувствию; умение принимать эмоциональное состояние другого человека; развитие толерантности, отзывчивости, умения «ставить себя на место другого»); регулятивный (контроль и управление собственными эмоциональными реакциями; умение сдерживать негативные проявления (гнев, агрессию, тревогу); способность сохранять эмоциональное равновесие в стрессовых ситуациях); ценностно-смысловой **(**соотнесение эмоций с нравственными нормами и культурными традициями; способность к эмоциональной рефлексии и оценке собственных поступков; ориентация на гуманистические ценности (честь, уважение, милосердие); коммуникативный (использование эмоций в процессе общения; установление и поддержание гармоничных межличностных отношений; развитие навыков эмоционально окрашенного взаимодействия).

На наш взгляд, в качестве примера влияния литературных традиций на формирование эмоционального интеллекта подростков следует привести произведения одного из выдающегося чеченского писателя Абузара Айдамирова. Его произведения содержат богатый потенциал для воспитания эмпатии, эмоциональной отзывчивости, умения понимать и регулировать собственные эмоции. Художественный текст А. Айдамирова предоставляет пространство для формирования эмпатии, эмоционально-нравственного выбора через судьбы героев, напряжённые моральные коллизии, богатый спектр чувств и переживаний. Одним из знаковых в творчестве А. Айдамирова является роман «Долгие ночи», в котором раскрываются темы мужества и стойкости, трагизма и сострадания, ценности семьи и родовых традиций. Герои романа «Долгие ночи» олицетворяют силу духа, способность к самопожертвованию во имя семьи и народа, что формирует у подростков умение сопереживать, осознавать ценность внутренней стойкости и духа. Как пишет Д.С. Товсултанова: «тоска по родине и близким была главной экзистенциальной проблемой героев, подобных Косолапову, каких в романе «Долгие ночи» немало. Описывая смерть таких героев, автор создает философско-сентиментальное повествование о тяжести выбора в условиях войны. Ключевой фразой монолога Косолапова можно считать его слова: «Человек рожден, чтобы жить вольным… Нас же пригнали на вашу землю, чтобы мы отобрали ее…». Совесть человека не дает ему права ссылаться на то, что он просто исполнял приказ и убивал крестьян по приказу свыше. Личная ответственность за творимое зло – вот черта русского офицера, которую подчеркивает автор. Таким образом, описывая смерть одного солдата, писатель не только через череду репрезентированных событий решал проблему жизни и смерти индивидуума, проблему выбора личности, но и пытался показать героизм людей, идущих наперекор обстоятельствам и жертвующих своей жизнью ради других. Идеал самопожертвования и презрения к смерти был всегда близок жителям Кавказа, так как их судьба отразила наиболее драматичные стороны защиты национально-этнических интересов в борьбе с превосходящими силами противника. Кульминацией нарратива о страдании и смерти человека и унижении гордого народа можно считать диалог двух братьев, Арзу и Али, первый из которых стал лидером горцев, отвергнувших идеологию коллаборационизма, но согласился с теми, кто решил уйти в Турцию, что было одной из глав в истории «мухаджирства», переселения в страны, где жили единоверцы» [5]. Восприятие таких сюжетов развивает эмоциональную чувствительность, учит подростков понимать страдания других и сопереживать чужой боли. В произведениях А. Айдамирова герои часто оказываются в ситуациях морального выбора, где сталкиваются долг, совесть, личные чувства и, на наш взгляд, анализ таких эпизодов способствует умению регулировать внутренние переживания, а также развитию эмоциональной рефлексии.

На уроках чеченской литературы в школе и во внеклассных занятиях при изучении произведений А. Айдамирова, наиболее эффективными формами работы по формированию эмоционального интеллекта являются: чтение и обсуждение ключевых фрагментов (с акцентом на чувства героев); творческие задания: написание эссе «Что чувствовал герой?», анализ эмоциональных состояний персонажей (например, через методику «эмоциональной карты текста»); создание иллюстраций к эмоционально насыщенным эпизодам; сравнительный анализ эмоций героев и личных эмоциональных переживаний учащихся (формирование рефлексии); ролевые инсценировки сцен, в которых подростки «проживают» эмоции героев.

Выводы. Литература обладают значительным педагогическим потенциалом для формирования эмоционального интеллекта подростков. Произведения, изучаемые на уроках литературы, в том числе и чеченской позволяют соединить

когнитивное и эмоциональное развитие, формируя у способности к эмпатии, сопереживанию, эмоциональной регуляции и нравственной ответственности. На наш взгляд, изучение как программных произведений на уроках, так и рекомендованных для дополнительного изучения способствует не только сохранению национальной культуры, но и развитию гармоничной личности, способной к конструктивному взаимодействию в условиях современных реалий.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования эмоционального интеллекта личности подростка в условиях вызовов глобализации, цифровизации и усложнения межличностных взаимодействий. Обосновывается значимость эмоционального интеллекта как важнейшей составляющей личностной зрелости, обеспечивающей успешную социализацию и самореализацию подростков средствами фольклорных и литературных традиций. Охарактеризована структура эмоционального интеллекта и раскрыты педагогические возможности его формирования средствами литературы. В качестве примера рассмотрены произведения чеченского писателя Абузара Айдамирова, в частности роман «Долгие ночи», в котором через образы героев, их внутренние коллизии и нравственный выбор раскрываются ценности мужества, чести, сострадания и самопожертвования. Отмечено, что произведения чеченской литературы способствуют развитию у подростков способности к сопереживанию, эмоциональной рефлексии и нравственной ответственности. Сделан вывод о педагогическом потенциале литературы как средства интеграции когнитивного и эмоционального развития личности, а также сохранения культурной идентичности в условиях современных социокультурных вызовов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, литература, фольклор, Абузар Айдамиров, подростки, эмоциональное развитие, эмпатия, идентичность.

Annotation. The article examines the problem of forming the emotional intelligence of a teenager's personality in the context of the challenges of globalization, digitalization and the increasing complexity of interpersonal interactions. The author substantiates the importance of emotional intelligence as the most important component of personal maturity, ensuring successful socialization and self-realization of adolescents by means of folklore and literary traditions. The structure of emotional intelligence is characterized and the pedagogical possibilities of its formation by means of literature are revealed. As an example, the works of the Chechen writer Abuzar Aidamirov are considered, in particular the novel «Long Nights», in which the values of courage, honor, compassion and self-sacrifice are revealed through the images of the characters, their internal collisions and moral choices. It is noted that the works of Chechen literature contribute to the development of adolescents' ability to empathize, emotional reflection and moral responsibility. The conclusion is made about the pedagogical potential of literature as a means of integrating cognitive and emotional development of personality, as well as preserving cultural identity in the context of modern socio-cultural challenges.

Key words: emotional intelligence, literature, folklore, Abuzar Aydamirov, teenagers, emotional development, empathy, identity.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл, 2005.
2. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2021.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2005.
4. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 50-56
5. Товсултанова, Д.С. Мотивы страдания и смерти в прозе Абузара Айдамирова (на материале историко-философского романа «Долгие ночи») / Д.С. Товсултанова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – № 12. – С. 378-382

УДК 376.1

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК

Афонькина Юлия Александровна
доктор социологических наук, кандидат психологических наук, доцент
Институт педагогики и психологии Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда и Министерства образования и науки Мурманской области (проект № 25-28-20380)

Постановка проблемы. Современная ситуация характеризуется высокой социальной значимостью решения проблемы инклюзии детей с инвалидностью. В данной сфере сегодня аккумулируются существенные ресурсы государства, социальных институтов, среди которых ведущее место занимает образование, представителей общественных, профессиональных и бизнес-сообществ. В реалии инклюзивные процессы, отличаясь выраженной динамикой, тем не менее имеют неоднозначные с точки зрения ребенка эффекты, далеко не все из которых можно оценить как положительные. О такой ситуации свидетельствуют как результаты исследований, так и анализ сложившихся практик включения в социальные процессы детей с особыми потребностями. Все чаще наблюдаются примеры так называемой обратной инклюзии, когда родители таких детей, видя негативные последствия непродуманной инклюзии, социальное отчуждение в отношении их ребенка, отмечая низкую доступность социальной среды, пытаются создать замкнутые в отдельных пространственных лакунах по сути псевдоинклюзивные практики [1]. В силу сказанного развитие инклюзивных практик для детей с инвалидностью в современном обществе требует поиска новых ракурсов научных исследований, результаты которых позволили бы перейти от констатации необходимости инклюзии и создания отдельных инклюзивных прецедентов к качественному изменению образа жизни ребенка с особыми потребностями. Цель статьи состоит в том, чтобы раскрыть значимые характеристики такого фактора создания инклюзивных практик детей с инвалидностью, как индивидуальная мобильность, представить теоретическую модель ее оценки, что позволит вырабатывать обоснованные решения, способствующие повышению результативности таких практики, и, соответственно, формированию инклюзивного образа жизни ребенка.

Изложение основного материала исследования. В современных исследованиях достаточно широко представлен феномен и состояние мобильности с точки зрения физической доступности для людей с инвалидностью объектов и услуг, достижения безбарьерности городского пространства. В данном контексте оцениваются проблемы и тенденции развития инклюзивных процессов в обществе (Э.К. Наберушкина, Н.В. Сорокина [3], В.М. Ячменева, М.В. Высочина [5]).

Результаты предпринятых многочисленных исследований современного состояния проблемы доступности позволили выделить, описать и типизировать многочисленные барьеры, препятствующие независимой жизни людей с инвалидностью

(Ю.А. Афонькина, Г.В. Жигунова [2], А.А. Никонова [4] и др.). Следует отметить, что среди всех барьеров наиболее выраженными, как по оценкам самих людей с инвалидностью, так и родителей детей с особыми потребностями, являются социально-психологические, или отношенческие, барьеры.

Как показали исследования Э.К. Наберушкиной [3], аспекты социального неравенства закреплены в объектах городской среды. Следовательно, инклюзивные эффекты могут быть достигнуты только на основе взаимосвязи и сопряжения трансформаций физической среды, объективирующихся в пространственной мобильности, и среды социальных взаимодействий, что отражается в сфере индивидуальной мобильности человека с инвалидностью. Сложившийся подход оценки мобильности в ключе доступности объектов и услуг целесообразно расширить анализом индивидуальной мобильности, которая демонстрирует изменения в образе жизни людей с инвалидностью с социально-психологической точки зрения. В то же время, в современных исследованиях феномен индивидуальной мобильности недостаточно проработан, что требует, безусловно, исследовательского внимания.

Для научного анализа данного концепта, прежде всего, выделим два взаимосвязанных вектора. Горизонтальный вектор образуют положительные изменения в социальном статусе ребенка с инвалидностью, а горизонтальный вектор связан с повышением доступности перемещения в разные социальные группы, расширением социальных ролей и соответствующего им социального поведения, регулируемого инклюзивно ориентированными нормами и правилами. В целом, в понятии индивидуальной мобильности, на наш взгляд, отражается общая инклюзивная динамика в отношении социального движения ребенка с инвалидностью.

Взаимосвязь вертикального и горизонтального социального движения следует рассматривать в ключе показателей индивидуальной мобильности, раскрывающихся через анализ сочетания межгрупповой и внутригрупповой иерархии статусов. Соответственно нами выделены критерии оценки индивидуальной мобильности через соотношение:

– внутреннего (как человек воспринимает свое положение в социальной иерархии) и внешнего статуса (реальное положение на социальной лестнице, отражающееся в характеристиках взаимодействий);

– основных (доминирующих) и эпизодических статусов (например, повышение статуса ребенка с расстройствами аутистического спектра к Всемирному дню распространения информации об аутизме с последующем снижением данного статуса);

– предписанных (навязанных обществом) и приобретенных в ходе социального развития индивида статусов в соответствии с его потребностями и интересами.

Данные критерии образуют модель оценки индивидуальной мобильности лиц с инвалидностью, отражающее пересечения и взаимосвязи ее горизонтального и вертикального векторов (Таблица 1).

Таблица 1

Модель оценки индивидуальной мобильности лиц с инвалидностью

Критерии оценки индивидуальной мобильности	**Ведущая характеристика оценки индивидуальной мобильности**	**Содержание оценки индивидуальной мобильности**
Соотношение внутреннего и внешнего социального статуса	Направленность статуса	Оценка представлений ребенка о собственном социальном статусе в разных социальных группах/оценка реального социального статуса ребенка в разных социальных группах.
Соотношение основных и эпизодических социальных статусов	Временная характеристика статуса и его динамика	Оценка устойчивого статуса, определяющего главную социальную позицию (позиции) ребенка, воспринимаемого им самим и окружающими как основной/оценка широты эпизодических социальных статусов ребенка.
Соотношение предписанных и приобретенных социальных статусов	Свобода выбора статуса	Оценка статуса, навязанного ребенку обществом без учета личных достижений, возможностей, качеств личности/оценка личных усилий человека для приобретения желаемого статуса, самоактуализации и самореализации в обществе, самоконтроля статуса, понимания перспектив и целенаправленность действий по изменению статуса на более высокий.

Важным аспектом дальнейшей концептуализации категории индивидуальной мобильности выступает понимание того, что индивидуальный характер мобильность приобретает в том случае, если социальная активность организуется на условиях самого человека с инвалидностью, отражающих следующий спектр параметров:

– содержательный, учитывающий потребности, интересы и предпочтения, способности ребенка с инвалидностью (что именно делать);

– временной, учитывающий характер самоорганизации, саморегуляции, работоспособности (когда и как длительно что-то делать);

– операциональный (доступные и осваиваемые способы социальной активности);

– пространственный (где именно проявлять активность, как должно быть устроено принимающее пространство);

– коммуникативный (в какой социально-коммуникативный форме что-то делать, с кем именно и по каким правилам взаимодействовать).

Данные параметры раскрывают соотношение личного и социального контекстов удовлетворения общечеловеческих и особых потребностей ребенка с инвалидностью, демонстрируют, каким образом учитываются и учитываются ли его запросы, ожидания и потребности, а в более широком аспекте - насколько инклюзивным является его образ жизни.

В качестве критерия результативности инклюзивных практик, учитывающих параметры индивидуальной мобильности ребенка с инвалидностью, следует, на наш взгляд, рассматриваем достижение им инклюзивного образа жизни. Такой образ жизни формируется совокупностью инклюзивных практик, обеспечивающих, во-первых, расширение значимых социальных контактов, форм и видов активности, регулируемых инклюзивными нормами и правилами взаимодействий; во-вторых, достижение высоких социальных статусов, а в-третьих, разнообразие выполняемых социальных ролей и широта репертуара социального поведения.

Выводы. Сегодня развитие инклюзивных практик определят трансформации всех социальных институтов, в том числе

образования, где аккумулируются значительные ресурсы инклюзии. Вместе с тем, тот факт, что далеко не всегда достигаются ожидаемые инклюзивные эффекты, демонстрирует наличие серьезных внутренних противоречий в сфере инклюзивных практик, требующих новых научных подходов и ракурсов к их изучению.

Одним из перспективных направлений исследований инклюзивных практик, на наш взгляд, является их анализ с точки зрения индивидуальной мобильности ребенка с инвалидностью в взаимосвязи горизонтального (социальный статус) и вертикального (включение в сообщества, широта коммуникации и социальной активности, разнообразие выполняемых социальных ролей) векторов. Именно характеристики индивидуальной мобильности показывают, как меняется образ жизни ребенка с инвалидностью в направлении инклюзии.

Предложенная нами модель оценки индивидуальной мобильности лиц с инвалидностью найдет применение как в научных исследованиях инклюзивных процессов, так и в практике деятельности ведомств, образовательных и иных организаций, которая направлена на развитие инклюзивных практик и решение задач социализации и воспитания подрастающего поколения.

Аннотация. Развитие инклюзивных практик, необходимость достижения гарантированных инклюзивных эффектов, нивелирования рисков и барьеров, препятствующих инклюзии детей с инвалидностью на доказательной основе, требует расширения поля научных исследований, обогащения понятийного аппарата областей знания, исследующих инклюзивные процессы. В статье представлено обоснование индивидуально мобильности как фактора развития инклюзивных практик детей с инвалидностью и повышения инклюзивных эффектов в современном обществе. Автором выделена феноменология индивидуальной мобильности детей с инвалидностью в контексте инклюзии на основе взаимосвязи двух векторах – горизонтальном и вертикальном, что раскрывает социальную динамику субъектов инклюзивных процессов. Описана разработанная модель оценки индивидуальной мобильности лиц с инвалидностью, которая может быть использована как в целях выявления состояния инклюзивных процессов в конкретных сообществах, так и для разработки инклюзивных стратегий воспитания, создания инклюзивно ориентированных условий реализации воспитательной работы, формирования жизненных компетенций у обучающихся в образовательных организациях. Раскрыта авторская интерпретация категории «инклюзивный образ жизни» с позиции индивидуальной мобильности.

Ключевые слова: ребенок с инвалидностью, инклюзия, инклюзивный образ жизни, доступность, мобильность, индивидуальная мобильность.

Annotation. The development of inclusive practices, the need to achieve guaranteed inclusive effects, and the mitigation of risks and barriers to the inclusion of children with disabilities on an evidence-based basis require expanding the field of scientific research and enriching the conceptual framework of fields of knowledge studying inclusive processes. This article presents a rationale for individual mobility as a factor in the development of inclusive practices for children with disabilities and enhancing inclusive effects in modern society. The author highlights the phenomenology of individual mobility of children with disabilities in the context of inclusion based on the interrelationship of two vectors-horizontal and vertical-revealing the social dynamics of the actors involved in inclusive processes. A model for assessing the individual mobility of individuals with disabilities is described. It can be used to identify the state of inclusive processes in specific communities, develop inclusive parenting strategies, create inclusively oriented conditions for the implementation of educational work, and develop life competencies in students in educational organizations. The author's interpretation of the category "inclusive lifestyle" from the perspective of individual mobility is revealed.

Key words: child with disabilities, inclusion, inclusive lifestyle, accessibility, mobility, individual mobility.

Литература:

1. Афонькина, Ю.А. Ребенок с инвалидностью как субъект нетипичного детства в условиях Евро-Арктических территорий России / Ю.А. Афонькина, Г.В. Жигунова. – Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2023. – 106 с.

2. Афонькина, Ю.А. Стиль жизни детей с инвалидностью в современном арктическом городе / Ю.А. Афонькина // Россия: общество, политика, история. – 2024. – № 1(10). – С. 70-90

3. Наберушкина, Э.К. Картографирование доступности городской среды: аспекты социального неравенства / Э.К. Наберушкина, Н.В. Сорокина // Журнал исследований социальной политики. – 2012. – Т. 10. – № 1. – С. 27-42

4. Никонова, А.А. Социологический анализ формирования безбарьерной среды для людей с инвалидностью: на примере категории слабовидящих и незрячих инвалидов: автореф. дис. … канд. социол. наук: 22.00.04 / А.А. Никонова. – Казань, 2016. – 22 с.

5. Ячменева, В.М. Безбарьерная городская среда: сущность, потребители, элементы / В.М. Ячменева, М.В. Высочина // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Экономика и управление. – 2024. – Т. 10(76). – № 2. – С. 120-130

УДК 378.147

РАЗВИТИЕ У БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ КОМПЕТЕНЦИИ В КОММУНИКАЦИИ С УЧАСТНИКАМИ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Биба Анна Григорьевна
кандидат педагогических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

Постановка проблемы. Эффективность коррекционно-образовательного процесса в условиях поликультурного социума и развития социальной инклюзии во многом определяется сотрудничеством всех его участников (Н.А. Авдеева, Т.И. Аравина [1]; Е.А. Стребелева, Т.В. Туманова, Н.В. Нищева [10] и др.). В связи с этим, встает проблема подготовки будущих логопедов к взаимодействию с педагогами организаций дошкольного и школьного образования, родителями и лицами, сопровождающими детей с речевыми нарушениями. Особую актуальность, согласно мониторингу состояния названной проблемы (исследования Р.Г. Аслаевой, О.В. Бачиной, Е.В. Бондаревской, Т.Б. Ильиной, Ю.В. Шумилоской и др.), приобретает развитие компетенции дефектологов в коммуникации с родителями билингвов и инофонов и педагогами для достижения общих задач развития речи данной категории детей. Представим далее результаты исследования обеспечения данного компонента профессиональной подготовки.

Изложение основного материала исследования. Для решения проблемы был проведен теоретический анализ сущности эффективной коммуникации (исследования Т.И. Аравиной, Л.В. Володиной, О.К. Карпухиной и др.), профессиональной компетенции в коммуникации с участниками педагогического процесса (исследования А.Н. Никитина, Н.А. Красноперовой, А.А. Захарченко, Т.А. Кот) и подходы к формированию и развитию компетенций в профессиональном образовании (В.В. Сериков, Л.М. Митина, А.К. Маркова и др.). Под коммуникацией в профессиональной сфере понимается

взаимодействие участников определённой деятельности, основанного на взаимопонимании, на оказании взаимопомощи разного рода для эффективного решения конкретной задачи [6; 9]. В связи с этим, в процессе подготовки необходимо научить будущих логопедов понимать мотивы, основания поведения и деятельности как воспитателя, учителя, так и родителей, принимать и оказывать им целесообразную помощь. В теории и методике профессионального образования результаты подготовки специалистов определяются компетенциями [11], и профессиональная компетенция в коммуникации с участниками образовательного процесса включает в себя владение знаниями, умениями, навыками эффективного общения и определённый опыт в данной сфере, также личностные характеристики доброжелательности и эмпатии [5; 8].

Исходя из сущности указанной компетенции, студенты профиля подготовки «Логопедия» должны знать основы эффективной коммуникации, уметь выстроить диалог с воспитателем, учителем, родителем или законным представителем ребенка, владеть приемами запроса информации, помощи, объяснения и убеждения, в частности в необходимости оказания комплексного коррекционно-развивающего воздействия и участия родителей в данном процессе. Также будущие дефектологам необходимо владеть вербальными и невербальными приемами демонстрации внимательного и доброжелательного отношения к участникам коррекционно-образовательного процесса. Помимо названных элементов содержания компетенции в коммуникации, считаем важным отметить профессиональные знания студентов для эффективного взаимодействия с участниками логопедического воздействия: сведения о нормативно-правовой базе образования ребенка с речевыми нарушениями, в частности, образовательные стандарты, общеобразовательные и адаптированные программы федерального уровня, методические рекомендации Минпросвещения России по организации образования лиц с ОВЗ, мигрантов, включая билингвов и инофонов и др.

Согласно деятельностному подходу к профессиональному образованию (А.А. Вербицкий [4], А.К. Маркова [7], В.А. Якунин [12] и др.) развитие перечисленных составляющих коммуникативной компетенции осуществляется в форме активной учебно-профессиональной деятельности как в ходе освоения нормативных курсов по профилю подготовки, так и в процессе специально организованных мастер-классов, вариативных компонентов педагогической практики и других активностей студентов. Уточним далее содержание определённых видов работы.

Знакомство студентов с нормативной базой коммуникации с участниками коррекционно-образовательного процесса осуществляется за счет решения различных кейсов, например, обращение учителя начальных классов к логопеду для анализа заключения психолого-медико-педагогической комиссии или запрос администрации определения варианта образовательной программы согласно ФАОП для дошкольника-мигранта с нарушениями речи.

В курсы по основам культуры речи и эмоционального интеллекта включается знакомство будущих логопедов с культурными особенностями общения лиц разных национальностей, также овладение умениями вербальной и невербальной демонстрации эмпатии, доброжелательности, заинтересованности в собеседнике.

Студенты в форме ролевой игры учатся проводить консультации для родителей билингвов и инофонов, в том числе убеждать их участвовать в коррекции и развитии речи их детей за счет раскрытия роли речи в общении, успешной социализации, предметной успеваемости, делая акцент на обоюдных ценностях по отношению к ребёнку [2, С. 80]. Будущие дефектологи готовятся к представлению родителям мигрантов памяток и наглядных материалов по речевой работе с детьми, к демонстрации артикуляционных упражнений с комментариями к их выполнению, к обсуждению результатов и вопросов совместной работы. Также им предлагается проанализировать и найти решение коммуникативных проблем, которые часто возникают у всех участников образовательного процесса в отношении взаимодействия с билингвами и инофонами. В названной форме обучения студенты моделируют проведение совместных с воспитателями и учителями методических встреч для планирования комплексной речевой работы с детьми-мигрантами, предварительно ознакомившись с нормативными документами организации образования.

Проведение для студентов практикующими логопедами мастер-классов и треннингов по взаимодействию с родителями билингвов и инофонов, а также с педагогами в дошкольных организациях и школах, где учится данная категория детей, вызывает интерес у будущих дефектологов. Вовлечение участников коррекционно-образовательного процесса в обучение студентов на базах профильных организаций позволяет последним научиться мобильно находить эффективные средства коммуникации и приобретать опыт взаимодействия с мигрантами.

Студентам предлагается участвовать в социальных проектах, связанных с коммуникацией с билингвами и инофонами, в частности, в разработке речевого сопровождения краеведческих экскурсий для семей мигрантов. Погружение в совместное решение социально-профессиональных задач расширяет кругозор будущих логопедов и помогает им научиться взаимодействовать с разными участниками коррекционно-развивающей деятельности [3, С. 58].

На производственной практике студенты получают специальное задание, включающее:

– предварительное моделирование консультации для родителей билингвов в развитии словаря детей с последующим ее обсуждением с логопедом-куратором и проведением в реальных условиях профессиональной деятельности;

– участие в заседаниях методического объединения педагогов детского сада и школы с целью совместного осуществления мини-проекта по социальной адаптации мигрантов в рамках их пребывания в образовательной организации;

– подготовка и проведение социального мероприятия, включающего активности детей-мигрантов и их семей, например, «Моя малая родина», «Россия – большая и дружная страна» и т.п.

Выводы. Специально организованная подготовка будущих логопедов к коммуникации с родителями билингвов и инофонов и педагогами, работающими с данной категорией обучающихся, необходима в современных условиях развития образования. Для формирования соответствующей компетенции требуется включать в нормативные курсы овладение студентами знаниями профессиональной коммуникации, ее предметной основой и развитие личностных качеств, обеспечивающих эффективное общение. Формирование соответствующих умений обеспечивают мастер-классы по взаимодействию с названными участниками коррекционно-образовательного процесса, социальные проекты, ориентированные на развитие речи детей-мигрантов; ролевые игры, моделирующие общение логопедов с педагогами и родителями; подготовка студентами и проведение логопедических консультаций и участие в методических семинарах актуальной тематики на практике.

Аннотация. Описана специфика подготовки будущих логопедов к взаимодействию с родителями билингвов и инофонов и педагогами образовательных организаций по вопросам речевого развития детей-мигрантов. Уточняются компоненты соответствующей компетенции студентов, раскрываются средства ее формирования. Приводятся примеры освоения будущими логопедами умениями взаимодействовать с разными участниками коррекционно-развивающего процесса.

Ключевые слова: эффективная коммуникация, коммуникативная компетенция логопеда, взаимодействие с родителями билингвов и инофонов, средства подготовки к взаимодействию с участниками коррекционно-образовательного процесса.

Annotation. The article describes the specifics of training future speech therapists to interact with parents of bilinguals and non-native speakers and teachers of educational organizations on the speech development of migrant children. The components of the

relevant competence of students are clarified, the means of its formation are revealed. Examples of future speech therapists mastering the skills to interact with different participants in the correctional and developmental process are given.

Key words: effective communication, interaction with parents of bilinguals and non-native speakers, communicative competence of a speech therapist, means of preparation for interaction with participants in the correctional and educational process.

Литература:

1. Авдеева, Н.А. Развитие сотрудничества в профессиональном образовании / Н.А. Авдеева, Т.И. Аравина // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 1. – С. 88-102

2. Биба, А.Г. Работа педагога с родителями детей-инофонов, имеющих проблемы общения / А.Г. Биба, К.В. Адаевская // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2022. – Т. 5. – № 3. – С. 79-85

3. Биба, А.Г. Логопедическая экскурсия для детей-инофонов в системе дополнительного образования в начальной школе / А.Г. Биба, Е.А. Железнова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2024. – Т. 7. – № 1. – С. 54-59

4. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 204 с.

5. Захарченко, А.А. Специфика понятия «коммуникативная компетенция» на основе анализа отечественных и зарубежных исследований / А.А. Захарченко, Т.А. Кот // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 103-107

6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – Москва: Большая рос. энцикл., 2002. – 707 с.

7. Маркова, А.К. Психологические основы формирования профессиональных компетенций учителя / А.К. Маркова // Актуальные проблемы подготовки учителя: сб. науч. тр. – Москва, 1997. – 386 с.

8. Митина, Л.М. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе / Л.М. Митина // Вопросы образования. – 2001. – № 2. – С. 27-34

9. Никитин, А.Н. Профессиональные коммуникации как важное условие подготовки в вузе будущего бакалавра / А.Н. Никитин, Н.А. Красноперова // Мир человека. – 2022. – № 1(50). – С. 123-127

10. Нищева, Н.В. Современная система коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2017. – 624 с.

11. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; под ред. В.А. Сластёнина. – Москва: Академия, 2004. – 368 с.

12. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов / В.А. Якунин. – Москва: Логос, 1994. – 155 с.

УДК 37.013.3

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Бичкова Полина Эмильевна
студент
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
Левченко Наталия Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

Постановка проблемы. Анализ научных трудов последних лет демонстрирует многообразие подходов к эффективному управлению. Так, исследования Сураевой (2025) и Острика с Якушевым (2025) подчеркивают важность цифровизации управленческих процессов и формирования инновационных механизмов процессного управления. В области кадрового менеджмента значительное внимание уделяется компетентностным и стратегическим подходам (Шастов, 2024; Зайковская и Лимонтова, 2024), а также формированию управленческих команд как ключевому условию успешного функционирования образовательных учреждений (Арбузова и др., 2024).

В то же время, исследования Ивановой и Павловой (2024), Панасюк (2025) и Юсуповой (2025) демонстрируют необходимость применения системно-ресурсного, социально-педагогического подходов в управлении персоналом и воспитательным процессом. Проектная и процессная организация работы, как отмечают Гатаулин и др. (2023), Шелкунова и Иванов (2023), обеспечивает гибкость и адаптивность системы управления, что является ключевым фактором её эффективности.

Изложение основного материала исследования. Образование всё более интегрируется в экономическую парадигму: школы и иные учебные учреждения функционируют как поставщики образовательных услуг, а знания приобретают статус интеллектуального капитала. В таких условиях эффективность образовательной организации определяется не только материально-технической базой, но и качеством системы управления. Для обеспечения оптимальной и эффективной модернизации необходимы специалисты, владеющие современными методами менеджмента, поэтому важно постоянно обновлять профессиональные знания и анализировать управленческие инновации.

Современная наука о менеджменте образовательных организаций акцентирует внимание на комплексном применении технологических, управленческих и педагогических подходов. Это создает основу для формирования эффективной системы управления, способной обеспечить устойчивое развитие образовательного учреждения, повышение качества образовательного процесса и адаптацию к современным вызовам цифровой и инновационной экономики.

Прежде чем приступать к управленческой деятельности, требуется провести всесторонний анализ всех уровней функционирования учреждения, включая аудит организационных, учебно-методических и финансовых процессов. На основе полученных данных формируется стратегия развития и управления, в которой учитываются целевые ориентиры и ключевые показатели эффективности, а также оцениваются потенциальные риски с разработкой мер их предотвращения и смягчения последствий. Только после такой подготовки целесообразно переходить к реализации стратегии с последующим контролем исполнения и периодическим мониторингом функционирования учреждения для корректировки программы при необходимости.

Оценка эффективности образовательной организации также осуществляется извне и отражается в её позициях в рейтингах на уровне города, республики или страны. Для выстраивания адекватной системы управления необходимо анализировать внешние условия и приоритеты, определённые Министерством образования, оценивать ресурсы, требуемые для реализации стратегических задач, и проводить SWOT-анализ для выявления сильных и слабых сторон, а также возможностей и угроз на реальных и потенциальных рынках образовательных услуг. Такой системный подход обеспечивает

обоснование перспективных траекторий развития и повышает конкурентоспособность и устойчивость организации [5].

Исторический анализ развития управленческой науки выделяет три фундаментальных подхода, применимых к управлению образовательными учреждениями: процессный, системный и ситуационный. Процессный подход трактует управление как последовательность взаимосвязанных действий – управленческих функций. Каждая функция представляет собой процесс и включает этапы планирования, организации, распорядительства, мотивации, руководства, координации, контроля, коммуникации, исследования, оценки, принятия решений, подбора персонала, представительства и ведения переговоров, а также иные операционные процедуры. Такой взгляд подчёркивает алгоритмичность и воспроизводимость управленческих операций, что важно для формализации стандартов и повышения оперативной эффективности.

Системный подход рассматривает образовательную организацию как целостную систему, где её специфика определяется не только свойствами отдельных элементов, но прежде всего характером связей между ними. Он ориентирует исследование на выявление структуры, функций и взаимосвязей элементов, что позволяет сформировать интегративную картину функционирования учреждения и обеспечить согласованное развитие всех подсистем в интересах достижения стратегических целей. Для практики управления это означает необходимость учета межсекторных связей, ресурсной взаимозависимости и эффектов, возникающих на стыке элементов системы.

Ситуационный подход акцентирует внимание на уникальности конкретных обстоятельств, влияющих на организацию в данный момент. Он представляет собой инструмент привязки управленческих приёмов к конкретным ситуациям и условиям, что обеспечивает гибкость и адаптивность управления в условиях изменяющейся внешней среды. В отличие от жёстких рецептов, ситуационный подход предлагает способ мышления, позволяющий подбирать и модифицировать управленческие решения с учётом контекста для максимизации эффективности достижения целей организации.

Взаимодействие и интеграция этих подходов позволяют построить методологию развития образовательного учреждения, сочетающую формализованные процессы, целостный системный анализ и адаптивность к конкретным ситуациям. Такой комбинированный подход обеспечивает обоснованность управленческих решений, повышение устойчивости организации и её способность оперативно реагировать на внешние и внутренние вызовы [4].

Сегодня стратегическими приоритетами в образовании выступают внедрение современных информационных технологий, приведение образовательных практик в соответствие с международными стандартами. Модернизация российской системы образования охватывает все её уровни – дошкольный, общее, профессиональное и послевузовское образование. Государственно определённые приоритеты стимулировали массовую инновационную активность в общеобразовательных учреждениях; однако значительная часть нововведений не всегда оказывается обоснованной. Более того, масштабные, но разнонаправленные и нескоординированные инновационные инициативы нередко не приводят к системному развитию образования в целом.

Современная образовательная система понимается как взаимосвязанная совокупность объективных и субъективных элементов образовательного процесса – целей, содержания, форм, участников и пр. – которые определяют специфику его протекания. Такая система выступает как открытая, гибкая и индивидуализированная структура, ориентированная на формирование и распространение знаний и обеспечение непрерывного образования человека на протяжении всей жизни. Инновационное развитие образования предполагает интеграцию технологических и педагогических новаций (новые технологии, методы и приёмы преподавания и обучения), управленческих изменений, экономических механизмов и организационных преобразований. В результате формируется комплекс взаимосвязанных инноваций: технологические и педагогические, управленческие, экономические и организационно-институциональные, что обеспечивает целостное преобразование образовательной среды [2].

В основе инновационного подхода в управлении образовательной организацией выделяются две стратегические модели инновационного поведения – активно-приспособительная и активно-адаптирующая. При активно-приспособительной модели система управления ориентирована на изменения внутри регионального образования и стремится гибко перестраивать внутренние процессы учреждения в ответ на социально-культурные, правовые и экономические трансформации внешней среды. Активно-адаптирующая модель предполагает, что управленческие инновации направлены не только на преобразование самой организации в соответствии с потребностями окружения, но и на целенаправленное воздействие на внешнюю среду с целью создавать благоприятные условия для реализации собственных образовательных задач; это предполагает проактивное использование внешних ресурсов и институтов для изменения внутренней среды учреждения.

Разработка и внедрение инновационной модели управления требует системной, поэтапной и коллективной работы, в которой участвуют управленцы, научные исследователи, практикующие педагоги и представители семей обучающихся. На современном этапе формирование такой модели рассматривается как прикладная задача – поиск новых управленческих подходов, обеспечивающих устойчивое развитие образовательной организации в условиях динамичных запросов. Цели деятельности образовательной организации определяются сочетанием интересов индивидуальных потребителей образовательных услуг – обучающихся и их родителей – и общественных запросов, формализуемых государством в виде гарантируемого минимума образовательных результатов; конечной социально значимой целью общего образования выступает обеспечение базовой подготовки специалиста, что реализуется через дифференциацию профилей обучения и возможную специализацию учреждений.

Неотъемлемым элементом реализации инновационной управленческой модели является создание системы мониторинга качества образовательной деятельности на уровнях учащихся и педагогов и аналитическая работа по выявлению тенденций и проблем. Только на основе системного мониторинга и анализа практических данных могут быть обоснованы и эффективны управленческие инновации, направленные на повышение качества и устойчивости образовательной деятельности [1].

В последние годы становится всё более очевидным, что перспективы любой организации, в том числе образовательной, определяются способностью и эффективностью труда её персонала. В свою очередь профессиональное будущее каждого сотрудника во многом зависит от его полезности для учреждения, от уровня актуальности и применимости его знаний, умений и компетенций. Руководители образовательных организаций располагают разнообразными инструментами управления кадровым потенциалом, и ответственные управленцы системно внедряют инновационные кадровые практики и технологии с целью повышения эффективности работы коллектива и укрепления конкурентоспособности учреждения [3].

Выводы. Таким образом, современная образовательная организация функционирует в условиях рыночной экономики, где знания становятся интеллектуальным капиталом, а конкурентоспособность определяется эффективностью системы управления. Успешная модернизация требует от руководителей владения современными управленческими методами, основанными на интеграции трех фундаментальных подходов: процессного (обеспечивающего алгоритмичность и воспроизводимость операций), системного (рассматривающего учреждение как целостную структуру) и ситуационного (гарантирующего гибкость и адаптивность в меняющихся условиях).

Ключевым вектором развития становится внедрение инновационной модели управления, которая может

реализовываться через активно-приспособительную или активно-адаптирующую стратегии, направленные не только на внутренние преобразования, но и на проактивное взаимодействие с внешней средой. Разработка такой модели – это системная и коллективная задача, требующая всестороннего предварительного анализа всех уровней функционирования учреждения, включая аудит организационных, учебно-методических и финансовых процессов.

Эффективность управления образовательной организацией невозможно обеспечить без системного мониторинга качества образовательного процесса и управленческих решений. Такой мониторинг включает регулярное отслеживание результатов учебной деятельности, успеваемости и вовлечённости обучающихся, эффективности педагогических методик, а также работы административного персонала. Применение цифровых инструментов, аналитических панелей и показателей ключевой результативности (KPI) позволяет руководству своевременно выявлять слабые места, оценивать достижения и корректировать стратегические планы.

Неотъемлемым элементом эффективного управления является создание системы мониторинга качества образовательной деятельности, поскольку только на основе объективных данных можно обосновать и реализовать результативные управленческие решения. Особую роль играет управление кадровым потенциалом, так как именно компетенции и способности персонала определяют будущее организации. В конечном счете, интеграция стратегического планирования, инновационных практик и системного мониторинга позволяет образовательному учреждению достичь устойчивого развития, повысить свою конкурентоспособность и адекватно реагировать на динамичные запросы общества и государства.

Современные образовательные организации функционируют в условиях динамично изменяющегося социокультурного и технологического контекста, что предъявляет высокие требования к эффективности их управления. Системное управление образовательной организацией включает в себя комплекс стратегических, организационных и кадровых решений, направленных на обеспечение качества образовательного процесса, развитие педагогического коллектива и устойчивое функционирование учреждения в целом. Актуальность изучения современных подходов к управлению образовательными организациями обусловлена необходимостью интеграции цифровых технологий, проектных методов, компетентностного и процессного подходов в практику управления, а также адаптацией к изменениям в законодательной и экономической среде.

Аннотация. Анализ современных исследований показывает, что цифровизация управленческих процессов и внедрение инновационных механизмов являются ключевыми факторами повышения эффективности образовательной организации. Статья посвящена современным подходам к управлению образовательными организациями в условиях интеграции образования в экономическую парадигму. Рассматриваются три фундаментальных подхода: процессный, системный и ситуационный, а также их интеграция для повышения эффективности управления. Особое внимание уделяется инновационным моделям управления, включая активно-приспособительную и активно-адаптирующую стратегии. Подчёркивается важность системного мониторинга качества образования и управления кадровым потенциалом для обеспечения устойчивого развития и конкурентоспособности образовательных учреждений. Особое значение придается интеграции технологических, управленческих и педагогических подходов для формирования адаптивной и устойчивой системы управления. В статье также рассматриваются методы оценки эффективности управления, включая внутренний аудит и внешнюю экспертизу, а также инструменты обратной связи с участниками образовательного процесса. Таким образом, представленная система управления направлена на обеспечение стратегического развития образовательной организации, повышения качества образовательных услуг и адаптации к современным социальным и экономическим вызовам.

Ключевые слова: управление образованием, процессный подход, системный подход, ситуационный подход, инновации, мониторинг качества, кадровый потенциал, конкурентоспособность, стратегическое планирование, устойчивое развитие.

Annotation. An analysis of modern research shows that the digitalization of management processes and the introduction of innovative mechanisms are key factors in improving the efficiency of educational organizations. This article examines modern approaches to managing educational organizations in the context of the integration of education into the economic paradigm. Three fundamental approaches are considered: process, systemic, and situational, as well as their integration to improve management efficiency. Particular attention is paid to innovative management models, including active-adaptive and active-adapting strategies. The importance of systemic monitoring of education quality and human resource management for ensuring the sustainable development and competitiveness of educational institutions is emphasized. Special emphasis is placed on the integration of technological, managerial, and pedagogical approaches to form an adaptive and sustainable management system. The article also discusses methods for assessing management effectiveness, including internal audit and external expertise, as well as tools for feedback with participants in the educational process. Thus, the presented management system is aimed at ensuring the strategic development of the educational organization, improving the quality of educational services and adaptation to modern social and economic challenges.

Key words: educational management, process approach, system approach, situational approach, innovations, quality monitoring, human resources, competitiveness, strategic planning, sustainable development.

Литература:

1. Журавлев, В.В. Инновационные подходы к управлению организациями образования в современных условиях / В.В. Журавлев; отв. ред. Г.М. Федосимов // Образование XXI века: подходы, технологии, методики: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Курган, 27 мая 2022 г. – Курган: Курганский гос. ун-т, 2022. – Т. 1. – С. 271-275. – EDN OOJFSG

2. Кобелева, Л.С. Инновационные подходы в управлении образовательной организацией / Л.С. Кобелева, А.Б. Черных // Ученые записки Алтайского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. – 2021. – № 19(19). – С. 89-94. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-v-upravlenii-obrazovatelnoy-organizatsiey (дата обращения: 24.09.2025)

3. Попов, Ю.А. Современные подходы к управлению персоналом образовательного учреждения / Ю.А. Попов, Д.Г. Маркаров // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 12-2. – С. 423-427. – URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36464 (дата обращения: 24.09.2025)

4. Родичева, А.Ф. Современные подходы к управлению развитием образовательного учреждения / А.Ф. Родичева // Молодой ученый. – 2013. – № 1(48). – С. 369-371. – URL: https://moluch.ru/archive/48/6130/ (дата обращения: 24.09.2025)

5. Шумилова, А.А. Современные действенные методы управления образовательной организацией / А.А. Шумилова // Молодой ученый. – 2022. – № 19(414). – С. 206-207. – URL: https://moluch.ru/archive/414/91353/ (дата обращения: 24.09.2025)

УДК 159.9

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РЕГУЛЯТИВНОЙ ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА: СИСТЕМНО-СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД

Боязитова Ирина Валерьевна
доктор психологических наук, профессор
Государственное бюджетное образовательное учреждение Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
Саттарова Зера Мамбетовна
кандидат филологических наук, доцент
Государственное бюджетное образовательное учреждение Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
Ганиева Эмине Сулеймановна
кандидат филологических наук, доцент
Государственное бюджетное образовательное учреждение Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Постановка проблемы. В разрабатываемой Стратегии развития образования РФ до 2036 г. с перспективой до 2040 г. поставлена стратегическая задача создания оптимальных условий для самореализации, саморазвития, самообразования педагога в профессиональной деятельности. Другими словами, стоит задача развития и формирования профессионального самосознания педагога, которое во многих исследованиях рассматривается как проблемная зона педагогической деятельности. Теоретический обзор исследований показал, что сложились разные научные подходы к пониманию сущности и функций профессионального самосознания педагога. С учетом требований к личности педагога и трудностей его профессиональной самореализации, на современном этапе актуализируется проблема поиска методологических подходов, позволяющих проведение исследований профессионального самсознания с позиции принципов системности и психологии субъекта. Одним из таких подходов выступает системно-субъектный подход Е.А. Сергиенко [7; 8], не противоречащий сложившимся концептуальным подходам к исследованию профессионального самосознания педагога как личностной категории и позволяющий представить функциональную структуру данного феномена в системе «субъект-личность», где согласованное взаимодействие когнитивной, регулятивной и коммуникативной функций личностного и субъектного уровней профессионального самосознания выступает показателем психологической зрелости педагога как профессионала.

Цель данной статьи заключается в раскрытии с позиции системно-субъектного подхода регулятивной функции профессионального самосознания педагога.

В соответствии с субъектно-личностной организацией человека, профессиональное самосознание педагога мы рассматриваем как процессуальное многоуровневое образование, функционально обеспечивающее способность педагога осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне эффективности и целесообразности, на основе согласованного взаимодействия ведущих структурных образований личности и субъекта педагогической деятельности на когнитивном, регулятивном и коммуникативном уровнях профессионального самосознания.

К пониманию сущности и содержания регулятивной функции профессионального самосознания педагога мы подходим, руководствуясь ключевыми положениями системно-субъектного подхода Е.А. Сергиенко, согласно которым регулятивная функция личности специфицируется через переживание, отражающее самоотношение и отношение к другому человеку, событиям; субъекта – через когнитивный, эмоциональный, волевой контроль поведения, степень согласованности которых определяет степень интеграции внутренних ресурсов человека, выраженность которых обуславливает успешность адаптации и взаимодействия с социумом, достижение поставленных целей [8].

Для обоснования сущности и содержания регулятивной функции профессионального самосознания педагога в системе «субъект-личность» использовались теоретические методы, включая изучение, аналитическое обсуждение, обобщение и интерпретацию научной литературы в соответствии с проблемой исследования.

Изложение основного материала исследования. В соответствии с положениями системно-субъектного подхода, *регулятивная функция личностного уровня профессионального самосознания педагога* реализуется через переживание и проявляется в эмоционально-ценностном отношении к себе как профессионалу, к педагогическому труду, к личности обучающегося, к своим профессионально важным качествам.

При определении сущности регулятивной функция личностного уровня профессионального самосознания педагога мы руководствовались психолого-педагогическими представлениями, в соответствии с которыми самооценка как способность педагога оценивать свои личные и профессиональные качества, свой профессиональный потенциал, свое место в профессиональном сообществе на основе принятых в образовании норм и ценностей педагогической деятельности, выступает основным структурным компонентом профессионального самосознания педагога [1; 4; 5]. Обобщенное и устойчивое эмоционально-ценностное отношение к себе как профессионалу, оказывает существенное влияние на активность субъекта, на психологическое содержание и успешность педагогической деятельности, на характер педагогического взаимодействия, на формирование профессиональной уверенности.

Положения системно-субъектного подхода выступили основой, рассмотрения *регулятивной функции самосознания педагога как субъекта профессиональной деятельности,* в рамках трех субсистем контроля поведения.

Следуя пониманию регулятивной функции субъекта, контроль поведения рассматривается как основа саморегуляции, как сложно организованная система, интегрирующая и актуализирующая внутренние индивидуальные ресурсы человека в соответствии с целями и задачами деятельности на когнитивном (когнитивный контроль), эмоциональном (эмоциональный контроль), волевом (волевой контроль) уровнях [7; 9].

Первая субсистема контроля поведения – когнитивный контроль (когнитивная регуляция), представляющий собой стилевые когнитивные способности педагога – способности к перцептивному анализу, к умозаключениям, к когнитивной гибкости, к упорядочиванию профессиональных знаний и опыта, к планированию и моделированию педагогических целей и действий. Понимание способности педагога к когнитивному контролю профессиональной деятельности и саморазвитию основано на положениях, изложенных в исследованиях Е.А. Сергиенко [7], М.А. Холодной [10], в которых когнитивный стиль рассматривается как особый тип интеллектуальных способностей, как способ когнитивного анализа и преобразования воспринимаемого материала, как психический механизм управления познавательными процессами, познавательной активностью, интеллектуальными ресурсами, регуляции аффектов. Наши представления о когнитивном контроле основаны и на результатах исследования В.И. Моросановой и Н.Г. Кондратюк [6], в которых осознанная саморегуляция понимается как метаресурс достижения целей на личностно-регуляторном, так и когнитивно-операциональном уровнях. Для осмысления когнитивного контроля, интерес представляют работы Дж. Биггс [12], Р. Стернбер [14], описывающие

когнитивные стили в контексте выборов и предпочтений, как средства, регулирующие профессиональную деятельность.

Вторая субсистема контроля поведения – эмоциональный контроль (эмоциональная регуляция), который рассматривается как способность педагога понимать и регулировать собственные эмоции и обучающихся, родителей, коллег в ситуациях педагогического взаимодействия, т.е. это способности педагога к эмпатии и регулированию как собственных эмоций, эмоциональных состояний, так и субъектов образовательного процесса. Представление о способности педагога к осуществлению эмоционального контроля опирается на положения системно-субъектного подхода к изучению эмоционального интеллекта как способности понимать и регулировать собственные и чужие эмоции [9], а также современные модели исследования эмоционального интеллекта, позволяющих расширить представления об эмоциональном контроле педагога. Особый научный интерес для понимания способности педагога к эмоциональному контролю имеют работы Д. В. Люсина [3], в которых рассматривается внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект, определяемый через способность к пониманию и управлению; исследования Р. Бар-Он [11] об эмоциональном интеллекте, как комплексе некогнитивных способностей и навыков, Д. Гоулман [13], описывающего эмоциональный интеллект как способность распознавания, эмпатического понимания, регулирования собственных эмоций и других людей, содействия их развитию.

Третья субсистема контроля поведения – волевой контроль (волевая регуляция), под которым понимается способность педагога к произвольной организации волевых усилий в трудных ситуациях профессиональной деятельности, контролю педагогических действий. В понимании способности педагога к осуществлению волевого контроля мы исходим из представлений системно-субъектного подхода, в рамках которого волевая регуляция рассматривается, как одна из субсистем контроля поведения, синхронизирующаяся в своем развитии с другими субсистемами на разных стадиях становления [2; 7; 9]. Г.А. Виленская пишет, что контроль поведения «должен включать в себя весь спектр регуляторных феноменов – от сознательно предпринимаемых усилий по преодолению внутренних и внешних препятствий до поддержания целенаправленной активности в фоновом режиме»; «контроль поведения интегрирует все варианты волевого поведения» [2, С. 290]. Системно-субъектный подход в понимании волевой регуляции объединяет, со сложившимися в отечественной и зарубежной психологии подходами, представления о волевой регуляции как «способности к активному самодетерминированному пристрастному выбору» [2, С. 288].

Выводы. Руководствуясь положениям системно-субъектного подхода, результатами обобщенного анализа современных исследований, доказано, что регулятивная функция профессионального самосознания педагога может быть описана через ведущие структурные образования личности и структурные образования субъекта педагогической деятельности. Регулятивная функция личностного уровня профессионального самосознания педагога реализуется через самооценивание и проявляется в обобщенном и устойчивом эмоционально-ценностном отношении к себе как профессионалу, к педагогической деятельности, ко всем субъектам образовательного процесса. Регулятивная функция субъектного уровня профессионального самосознания педагога проявляется через процесс саморегуляции, основой которой выступает сложно организованная система «контроль поведения».

Согласованное взаимодействие самооценки и субсистем контроля поведения определяет эффективность регулятивной функции профессионального самосознания педагога, что выступает ключевым условием достижения значимых результатов в педагогической деятельности и в профессионально-личностном развитии.

Аннотация. В статье с позиции системно-субъектного подхода рассматривается регулятивная функция профессионального самосознания педагога в системе «субъектличность. Регулятивная функция личностного уровня профессионального самосознания педагога описывается через самооценивание, проявляющееся в обобщенном и устойчивом эмоционально-ценностном отношении к себе как профессионалу, к педагогической деятельности, ко всем субъектам образовательного процесса. Регулятивная функция самосознания педагога как субъекта профессиональной деятельности раскрывается в рамках трех субсистем контроля поведения.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, педагог, регулятивная функция, системно-субъектный подход, самооценивание, контроль поведения.

Annotation. The article examines the regulatory function of a teacher's professional self-awareness in the "subject-person" system from the perspective of a systemic-subject approach. The regulatory function of a teacher's personal level of professional self-awareness is described through self-evaluation, which manifests itself in a generalized and stable emotional and value-based attitude towards oneself as a professional, towards teaching activities, and towards all subjects of the educational process. The regulatory function of a teacher's self-awareness as a subject of professional activity is revealed within the framework of three subsystems of behavior control.

Key words: professional self-awareness, teacher, regulatory function, system-subject approach, self-evaluation, and behavior control.

Литература:

1. Андриенко, О.А. К проблеме профессиональной самооценки современного педагога / О.А. Андриенко // АНИ: педагогика и психология. – 2020. – № 3(32). – С. 309-311

2. Виленская, Г.А. Волевая регуляция / Г.А. Виленская // Разработка понятий в современной психологии. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. – Т. 3. – С. 275-299

3. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 29-36

4. Малкарова, Р.Х. Самооценка педагога как фактор успешности в профессиональной деятельности / Р.Х. Малкарова // Актуальные вопросы современного образования: сб. науч. трудов. – 2024. – № 1. – С. 119-121

5. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – Москва: Флинта, 1998. – 200 с.

6. Моросанова, В.И. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» / В.И. Моросанова, Н.Г. Кондратюк // Вопросы психологии. – 2020. – Т. 66. – № 4. – С. 155-167

7. Сергиенко, Е.А. Контроль поведения как основа саморегуляции / Е.А. Сергиенко // Южно-российский журнал социальных наук. – 2018. – № 4. – С. 130-146

8. Сергиенко, Е.А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода / Е.А. Сергиенко. – Москва: Институт психологии РАН, 2021. – 279 с.

9. Сергиенко, Е.А. Контроль поведения / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская // Разработка понятий в современной психологии. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 361-396

10. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 384 с.

11. Bar-On, R. BarOn Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto: Multy-Health System, 1997. – 216 p.

12. Biggs, J. Enhancing learning: A matter of style or approach? / J. Biggs // Perspectives on thinking, learning, and cognitive

styles. – New York: Routledge, 2011. – P. 73-102
13. Goleman, D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.
14. Sternberg, R.J. Epilogue: Another mysterious affair at styles / R.J. Sternberg // Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. – New York: Routledge, 2011. – P. 249-252

УДК 371

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Ван Шуан
преподаватель
Школа Конфуции УРГПУ (г. Екатеринбург);
Цзилиньский университета Китая (г. Чанчунь)

Постановка проблемы. Искусственный интеллект, одна из самых революционных технологий XXI века, кардинально меняет преподавание и обучение в различных областях. В образовании, и особенно в преподавании иностранных языков, применение ИИ стало одним из основных направлений исследований. В условиях глобализации и растущего спроса на изучение иностранных языков традиционные модели обучения больше не способны удовлетворить разнообразные, персонализированные и эффективные потребности. Это также предъявляет более высокие требования к качеству, содержанию и методам обучения иностранным языкам. Внедрение и трансформация технологий искусственного интеллекта в преподавание иностранных языков – не только неизбежная тенденция модернизации образования, но и важный инструмент повышения качества и эффективности обучения. Исследования по этой теме будут способствовать изучению инновационных возможностей применения технологий искусственного интеллекта в образовании, а также обеспечат теоретическую поддержку и практическое руководство для устойчивого развития преподавания иностранных языков.

Изложение основного материала исследования. Интеграция технологий искусственного интеллекта в процесс очного преподавания иностранных языков. Интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) в преподавание иностранных языков в учебной аудитории является неизбежной тенденцией современного развития информатизации и интеллектуального образования. С непрерывным развитием таких технологий, как обработка естественного языка, машинное обучение и распознавание речи, ИИ постепенно трансформирует традиционные методы обучения, предоставляя новые инструменты и подходы для обучения иностранным языкам. Благодаря применению технологий ИИ учителя могут более эффективно разрабатывать и проводить уроки, а ученики могут наслаждаться более персонализированным и интерактивным процессом обучения. Применение технологий ИИ в преподавании в классах отражается в следующих аспектах: во-первых, в проектировании и использовании интеллектуальных обучающих систем; во-вторых, в применении технологий распознавания речи и семантического анализа в языковой подготовке; и в-третьих, в построении механизмов анализа учебного поведения и обратной связи на основе больших данных.

Будучи важным носителем технологий искусственного интеллекта, интеллектуальные системы обучения обеспечивают динамическую генерацию и персонализированные рекомендации относительно учебного контента. Например, интеллектуальные платформы обучения, основанные на алгоритмах глубокого обучения, могут автоматически корректировать учебный контент и его сложность в зависимости от уровня владения языком, успеваемости и интересов обучающихся, делая процесс обучения более целенаправленным и эффективным. Такие системы не только повышают эффективность работы в классе, но и снижают учебную нагрузку на учителей, позволяя им больше концентрироваться на индивидуальных особенностях и образовательных потребностях учеников. Некоторые исследования показали, что внедрение интеллектуальных систем обучения может значительно повысить мотивацию и вовлеченность обучающихся, особенно в развитии навыков межкультурного общения.

Технологии распознавания речи и семантического анализа имеют широкое применение в преподавании иностранных языков. Технологии распознавания речи могут использоваться для устной практики, помогая обучающимся исправлять ошибки произношения и повышать точность речи. Технологии семантического анализа помогают учителям оценить уровень владения обучающимися лексикой, грамматикой и синтаксисом, выполняя семантический анализ их языковых выражений, что позволяет им корректировать свои стратегии обучения. Исследования показали, что применение таких технологий может значительно повысить качество учебных результатов обучающихся, особенно среди изучающих иностранные языки начального и среднего уровня.

Анализ учебного поведения на основе больших данных и механизмы обратной связи также являются неотъемлемой частью ИИ в преподавании в очном формате. Собирая и анализируя данные об успеваемости обучающихся в классе, такие как показатели точности, время, затраченное на учёбу, и частоту взаимодействия, учителя могут получить полное представление об уровне успеваемости и возникающих трудностях, что позволяет им разрабатывать более целенаправленные планы обучения. Например, некоторые интеллектуальные платформы обучения уже реализуют отслеживание и анализ траекторий обучения и могут автоматически генерировать отчёты, помогая учителям выявлять проблемы и оперативно принимать меры. Эта модель обучения, основанная на данных, не только повышает научность и точность обучения, но и обеспечивает объективную основу для оценки качества обучения.

В реальной педагогической практике применение технологий ИИ также подразумевает интеллектуальное управление и оптимизацию ресурсов курса. Например, ИИ может обеспечить динамическое обновление и мультимодальное представление содержания учебника, делая обучение более ярким и интуитивно понятным.

Интеграция технологий ИИ в процесс преподавания иностранных языков в учебной аудитории не только повышает уровень интеллектуального обучения, но и способствует внедрению инноваций и трансформации методов обучения.

В будущем, по мере дальнейшего развития и совершенствования технологий ИИ, их применение в преподавании иностранных языков станет более широким и глубоким, играя всё большую роль в повышении качества обучения, оптимизации процесса обучения и содействии культурному обмену.

Технологии искусственного интеллекта способствуют модернизации роли педагогов. Широкое применение искусственного интеллекта (ИИ) в преподавании иностранных языков коренным образом меняет роль педагогов. Традиционно педагоги в первую очередь брали на себя такие обязанности, как передача знаний, управление классом и оценка знаний обучающихся. Однако с внедрением ИИ роль педагогов постепенно сместилась от простого распространения знаний к роли наставника, технического консультанта и разработчика учебных программ. Это изменение ролей отражает не только эволюцию философии образования, но и глубокое влияние технологий на образовательную практику.

Применение технологий искусственного интеллекта постепенно смещает фокус педагогов на разработку учебных

программ, разработку персонализированных стратегий обучения, а также мониторинг и предоставление обратной связи по обучению студентов. Например, в интеллектуальных системах обучения на основе искусственного интеллекта педагоги должны обладать определенным уровнем технической грамотности, уметь использовать различные обучающие платформы и понимать статус обучения и потребности студентов посредством анализа данных. Этот сдвиг требует от педагогов постоянного обновления своих знаний и навыков для адаптации к новой среде обучения. Технологии искусственного интеллекта также предоставляют педагогам более богатый набор учебных ресурсов и инструментов, таких как распознавание голоса, обработка естественного языка и интеллектуальное оценивание. Эти технологии могут значительно повысить эффективность обучения, сократить рутинную работу педагогов и позволить им уделять больше времени разработке учебных программ и руководству развитием студентов.

Однако корректировка роли педагогов – это не одномоментный процесс, который сталкивается с многочисленными трудностями. Во-первых, некоторые педагоги не обладают глубоким пониманием технологий искусственного интеллекта, а также не имеют необходимой подготовки и поддержки, что затрудняет им возможность в полной мере использовать преимущества технологий в преподавании. Более того, внедрение технологий обусловливает переоценку профессиональных ценностей педагогов, что может привести к тревожности или сопротивлению. Таким образом, помощь педагогам в успешном переходе к новой роли стала важнейшей задачей текущей реформы образования. Для решения этой проблемы многие университеты и образовательные учреждения начали изучать новые пути профессионального развития педагогов. Например, некоторые образовательные учреждения предлагают курсы обучения навыкам преподавания с использованием ИИ, чтобы помочь педагогам освоить базовые технические операции и методы преподавания. Кроме того, они поощряют педагогов к участию в практических проектах обучения с использованием ИИ, постепенно расширяя их технические возможности за счет практического опыта. Также могут быть созданы платформы для обмена успешным опытом преподавания с использованием ИИ и тематическими исследованиями, способствуя сотрудничеству и взаимопомощи между педагогами. Стоит отметить, что, хотя технологии ИИ в некоторой степени изменили роль педагогов, они не заменили их основную задачу. Напротив, они предоставили педагогам более широкие возможности для развития.

Педагоги по-прежнему играют незаменимую роль в учебном процессе, особенно в эмоциональной коммуникации, культурном взаимопонимании и вдохновении на размышления. Искусственный интеллект не может полностью заменить профессиональное суждение и эмоциональный отклик педагогов.

Таким образом, используя технологии искусственного интеллекта, педагоги должны сосредоточиться на постоянном совершенствовании своих профессиональных навыков, включая навыки преподавания иностранных языков, навыки межкультурного общения и знания педагогической психологии, чтобы лучше способствовать всестороннему развитию обучающихся. Внедрение технологий искусственного интеллекта приводит к глубокой трансформации роли педагогов. Педагогам необходимо перейти от традиционных носителей знаний к поддержке обучения и интеграции технологий. Этот процесс сопряжен как с возможностями, так и с трудностями. Только благодаря систематическому обучению, непрерывному профессиональному развитию и соответствующим институциональным гарантиям педагоги могут обеспечить плавный переход к новой роли и всестороннее развитие своих возможностей в эпоху искусственного интеллекта.

Выводы. Благодаря обработке естественного языка, распознаванию речи и машинному обучению технологии искусственного интеллекта позволяют точно оценивать уровень владения языком, предоставлять персонализированные рекомендации по образовательному пути и улучшать процесс обучения с помощью интеллектуальных систем. ИИ также может анализировать большие данные для выявления интересов и слабых сторон студентов, предоставляя педагогам научные стратегии обучения. Модели обучения на основе искусственного интеллекта делают акцент на подходе, ориентированном на обучающегося, и фокусируются на динамичном и гибком характере процесса обучения. В то же время технологии искусственного интеллекта позволяют трансформировать роль педагогов, превращая их из носителей знаний в проводников и организаторов обучения.

Однако, несмотря на многообещающие перспективы применения технологий искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков сохраняется множество проблем – технических, экономических, моральных, этических и т.д. Внедрение технологий искусственного интеллекта необходимо интегрировать с традиционными концепциями обучения, чтобы избежать доминирования технологий в обучении в ущерб гуманистическому подходу и культурному наследию. Поэтому эффективное использование технологий искусственного интеллекта в практическом обучении и достижение глубокой интеграции технологий и обучения является важнейшей проблемой, требующей безотлагательного решения. Эти проблемы требуют совместных усилий педагогов, разработчиков технологий и политиков для содействия здоровому развитию технологий искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков посредством таких мер, как усиление обучения, совершенствование управления данными, оптимизация разработки учебных программ и повышение прозрачности.

Аннотация. Благодаря стремительному развитию технологий искусственного интеллекта (ИИ) его применение в образовании становится всё более распространённым, особенно в преподавании иностранных языков, демонстрируя большой потенциал. В данной статье рассматривается интеграция технологий ИИ в преподавание иностранных языков, анализируются трансформация и инновации в моделях и методах обучения, а также роль преподавателей. Также отмечаются преимущества ИИ в повышении эффективности межкультурного обучения и достижении персонализированного обучения. Более того, благодаря глубокому анализу степени интеграции технологий ИИ в процесс межкультурного иноязычного обучения и персонализированного обучения, раскрываются новые образовательные возможности, предоставляемые технологиями ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, преподавание иностранных языков, интеграция.

Annotation. With the rapid development of artificial intelligence (AI) technology, its application in education is becoming more and more widespread, especially in foreign language teaching, showing great potential. This article discusses the integration of AI technology in foreign language teaching, analyzes the transformation and innovation of teaching models and methods, and the role of teachers. It also highlights the advantages of AI in improving the effectiveness of intercultural learning and achieving personalized learning. Moreover, through an in-depth analysis of the integration degree of AI technology in the process of intercultural foreign language teaching and personalized learning, new educational opportunities provided by AI technology are revealed.

Key words: artificial intelligence, foreign language teaching, integration.

Литература:

1. Абрамова, И.Е. Технологии искусственного интеллекта и обучение иностранным языкам: преподаватели и студенты региональных вузов / И.Е. Абрамова, Е.П. Шишмолина // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 507. – С. 168-179

2. Илюшин, Л.С. Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательных практик / Л.С. Илюшин, Н.А. Торпашёва // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 3(138). – С. 62-71

3. Ли, Ч. Исследование проблем и мер противодействия в строительстве специальностей по искусственному интеллекту в китайских университетах / Чжиюань Ли, Сяомин Ли // Исследования высшего образования. – 2021. – № 2. – 54 с.

4. Сысоев, П.В. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований / П.В. Сысоев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – № 2.

5. Сысоев, П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологии искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – Т. 32. – № 10. – С. 9-33

6. Юй, Юэ. Исследование проблем обучения, трансформации обучения и стратегий обучения студентов частных университетов в условиях искусственного интеллекта / Юэ Юй, Х. Вэнь, В. Фу // Heilongjiang Education (Исследования и оценка высшего образования). – 2025. – № 9. – С. 30-37

УДК 376.112.4

МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ С ОВЗ

Войтюк Виктория Владимировна
преподаватель высшей категории
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Постановка проблемы. В настоящее время увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в связи с чем возникает потребность в коррекционной работе с данной категорией детей. В наше время большой популярностью пользуются инновационные методы работы с детьми с ОВЗ, связанные с искусством и творчеством как средство развития и коррекции в психотерапии, педагогике, логопедии и т.д.

Изложение основного материала исследования. Изотерапия является составной частью арт-терапии – направление, использующее художественное творчество, «лечение искусством». Если разобраться глубже, то, по словам И.В. Сусаниной: «Арт-терапия – это область, которая использует невербальный язык искусства для развития личности в качестве средства, дающего возможность контактировать с глубинными аспектами нашей духовной жизни» [7].

Изучая данное направление, можно отметить, что арт-терапевтическая технология рассматривается учеными О.А. Карабановой, Л.Д. Лебедевой, А.И. Копытиным, М.В. Кисилевой, Н.Е. Щурковой и Б.Д. Карварсарским как педагогическое средство, способствующее коррекции детского психического здоровья, помогающее раскрытию творческого потенциала и развитию коммуникации в детской и подростковой среде. Изотерапия, как часть арт-терапии, является методом изобразительного искусства, способствующая стабилизации психических состояний у человека [3].

Психология как наука подтверждает, что творческая деятельность способствует улучшению качества душевного состояния человека, помогает ему справиться с различными проблемами, начиная с личностных, поведенческих, эмоциональных и так далее, заканчивая личностным ростом и раскрытию творческих потенциалов [4].

У детей с ОВЗ в процессы развития эмоциональной сферы происходят с бурными всплесками, такими как резкие перепады настроения, вспыльчивость, восприимчивость и тому подобное. Также постоянные противоречия у детей с ОВЗ, связанные процессом становления самосознания и самоидентификации, влияют на способность адекватно реагировать на окружение и данные факторы отражаются на социальном взаимодействии с другими людьми. Мироощущение ребенка с ОВЗ в данном периоде рождает чувство неуверенности, тревожности, страха, ощущение одиночества среди толпы, а также бессилия и даже агрессии [1].

В данной ситуации хорошим средством является арт-терапевтические методики, в частности изотерапия. В отличие от множества коррекционно-развивающих направлений, основой является вербальная коммуникация, а изотерапия использует визуально-образный язык, что очень важно для улучшения внутреннего состояния в ситуациях, когда ребенок с ОВЗ не способен выразить словами все свое эмоциональное состояние.

Анализ, осмысление и решение проблем с помощью творческой деятельности является здоровьесберегающим методом, так как в процессе творчества ребенок или подросток получает для себя шанс выразить свой потенциал, в процессе чего совершенствуется его эмоциональная сфера и преобразуются особенности поведения.

Преимущество изобразительной деятельности в коррекционной работе с детьми с ОВЗ в том, что их собственное художественное творчество становится началом новых позитивных эмоций, благоприятствует зарождению новых творческих стремлений и помогает их реализовать в разных видах творческой деятельности. Несомненно, искусство помогает побороть отрицательные эмоции, тревоги, переживания. В процессе творческой деятельности формируются необходимые коммуникативные навыки, так как ребята могут работать в группах или делать коллективную творческую работу. Также данные виды деятельности помогают сформировать необходимые модели поведения в будущем [6].

Изотерапия состоит из четырех основных фаз:

В начале обучающемуся необходима свободная деятельность перед непосредственно творческим процессом. Человеку, который раньше не был знаком с изотерапией, это очень важный период чувственных и эмоциональных переживаний в собственном исследовании процесса работы с художественными материалами.

Затем непосредственно сам этап творческой работы – образное представление. Как правило, после предшествующего процесса игровой деятельности, обучающийся тихо, по инерции переключается в творческий процесс, погружаясь в себя.

В третей фазе происходит процесс целенаправленного восприятия и рассматривания. Созданная детская картина располагается на некоторой дистанции в определенном месте, где она легко будет восприниматься. И такое действие помогает ребенку увидеть свою проблему как бы со стороны.

И в завершении происходит озвучивание чувств, мыслей и переживаний, которые появляются в процессе рассматривания картины. Педагог предлагает обучающемуся проговорить, что он увидел в своем рисунке и на данном этапе ребенок с ОВЗ прорабатывает, анализируют свои чувства, мысли и переживания [2].

Существуют разные методики и техники изотерапии в коррекционных занятиях с детьми с ОВЗ, предложенные учеными. Рассмотрим некоторые из них. М.В. Киселева и А.И. Копытин предлагают следующие техники.

1. Специальные упражнения на развитие сенсомоторной сферы с помощью применения разных художественных материалов. Развивая тактильное восприятие в коррекционной работе возможно задействовать пальчиковую живопись, рисунок на песке, лепку, игры с водой. К примеру, в процессе разминания кусочков пластилина, теста для лепки или глины, предоставляем возможность обучающимся сосредоточиться на своих чувствах и ощущениях. После этого вместе с

обучающимся обсуждаем какие ощущения он испытывал во время лепки (чувство умиротворения, спокойствие или наоборот – злость, агрессию, раздражение).

2. Задания на темы абстрактно-образного характера. Суть данных заданий основана на анализе понятий, основанных на эмоциональных состояниях, чувствах и переживаниях человека, изображая их с помощью различных абстрактных форм. Сюда подходят задания на такие темы как «Радость», «Злость», «Безысходность», «Надежда» «Безмятежность», «Одиночество», «Скука», «Счастье», «Любовь», «Страсть», «Удивление» и др. Изображения можно выполнять в любой технике. Применение данных заданий в работе с детьми и подростками помогают им лучше осознать свои чувства, страхи, сомнения и поделиться ими, к тому же формируют условия для улучшения самооценки и положительного отношения к другим людям.

3. Техника работы – предметно-тематические изображения. Суть данной техники в том, что ребятам предлагается рисовать на свободные или же предложенные темы, где главным героем будет человек и его интеракция с окружающим миром. При помощи данного задания ребенок, подросток учится конструировать модель реальности, проигрывая в своих ситуациях взаимоотношения с собой и другими людьми. В созданной в собственном сознании модели ситуации он учится принимать травмирующие ситуации, произошедшие когда-то давно или в настоящем. Очень полезно применять темы, связанные с принятием себя и самооценкой. Сюда подходят задания на такие темы как «Рисуем свой автопортрет», «Моё хобби», «Кем я себя вижу в будущем», «Я и моя семья», «Я и мои друзья», «Мой талисман» и др., техники самые разные – рисунок карандашами, фломастерами, живопись пластилином, красками, аппликация, коллаж, отпечатки различными предметами, на песке и другими материалами [2].

4. Метод групповой работы. Работа в парах и совместное рисование очень хорошо помогает налаживать коммуникативные навыки ребят, их социальное взаимодействие. Результатом воздействие коллектива на ребенка является повышение у него общей активности и формирование навыков организованной работы. А в отношении характера, коллективная работа прививает целый ряд недостающих ему социально-ценных эмоций: развивает дружбу, взаимопомощь и сочувствие [5, С. 77]. Детям предлагается нарисовать всем вместе один рисунок на большом формате листа, либо на асфальте или школьной доске. Тематика задания может быть самой разнообразной «Наши учителя», «Перемена», «Любимый урок», «Береги планету» и т.д. Также детям будет интересны занятия по созданию грима (аквагрима) и праздничных масок либо масок для театра.

5. Задания на изучение разнообразных способов работы с художественными материалами и формирование положительного отношения к искусству. Такие методы работы включают в себя следующие упражнения: исследование возможностей цвета, рисование пальцами, ватными палочками, пластилином, формирование простых форм из глины и теста с последующим разрушением по принципу игры «строить – ломать». Техника «Парный диалог» – диалог на бумаге с помощью линий и цветов и т.п.

6. Существуют еще и комбинированные техники, которые сочетают художественную деятельность с другими формами изобразительного творчества. Сюда можно отнести создание творческих работ после прослушивания музыкальных, поэтических произведений, просмотра танца и так далее. Существует множество методов, которые способствуют выражению чувств при помощи изотерапии.

В работе с детской психикой необходимо быть очень осторожным, использовать деликатный подход при взаимодействии и использовать гибкие формы психо-коррекционной работы. Изотерапия является той технологией, которая помогает ребенку с ОВЗ переживать и осознавать свою проблему приемлемым для детской психики методом [6]. Изобразительное искусство помогает ребенку с ОВЗ понять себя и выразить весь спектр своих переживаний, освободится от негативных эмоций, без боли соприкасается с некоторыми страшными, неприятными образами и дает выход чувствам. Также изотерапия помогает разобраться с самооценкой и быть самим собой, что очень важно для подрастающего поколения [6].

Выводы. Из всего вышесказанного следует, что, изотерапия как элемент арт-терапии помогает освободится от негативных эмоций, является отличным средством для самовыражения, самоопределения, проявления чувств и переживаний детей с ОВЗ, что оказывает мощный терапевтический эффект и помогает в стабилизации психических состояний у человека.

Аннотация. Арт-терапия как инновационный метод в коррекционной работе с детьми с ОВЗ является здоровьесберегающей технологией в педагогической деятельности, помогает освободится от негативных эмоций, является отличным средством для самовыражения, самоопределения, проявления чувств и переживаний детей и подростков, стабилизирует психические состояния человека.

Ключевые слова: арт-терапия, изотерапия, технология, коррекционная работа, творческая деятельность, терапевтическое воздействие, эмоциональная сфера, дети с ОВЗ.

Annotation. Art therapy, as an innovative method in corrective work with children with disabilities, is a health-preserving technology in pedagogical activity, helps to free oneself from negative emotions, is an excellent means for self-expression, self-determination, the manifestation of feelings and experiences of children and adolescents, and stabilizes a person's mental state.

Key words: art therapy, art therapy, technology, correctional work, creative activity, therapeutic influence, emotional sphere, children with disabilities.

Литература:

1. Астапов, В.М. Эмоциональные нарушения в детском и подростковом возрасте. Тревожные расстройства: учеб. пособие для вузов / В.М. Астапов, Е.Е. Вакнин. – Москва: Юрайт, 2024. – 273 с. – ISBN 978-5-534-06937-2. – URL: https://urait.ru/bcode/541025 (дата обращения: 25.10.2025)

2. Зеленкова, И.В. Изотерапия в работе с девиантными подростками / И.В. Зеленкова // Социосфера. – 2014. – № 2. – С. 108-111

3. Копытин, А.И. Арт-терапия: теория и практика / А.И. Копытин. – 3-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Лань, 2024. – ISBN 978-5-507-47343-4. – URL: https://e.lanbook.com/book/362306 (дата обращения: 25.10.2025)

4. Копытин, А.И. Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 256 с.

5. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков / В.П. Кащенко. – Москва: Юрайт, 2024. – 231 с. – URL: https://urait.ru/bcode/542616 (дата обращения: 25.10.2025). – ISBN 978-5-534-11239-9

6. Свиридова, А.Н. Возможности изотерапии в работе с подростками, находящимися в социально опасном положении / А.Н. Свиридова, Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова, Т.В. Захарова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015.

7. Сусанина, И.В. Введение в арт-терапию / И.В. Сусанина. – Москва: Когито-Центр, 2019. – 95 с. – ISBN 5-89353-215-5. – URL: https://www.iprbookshop.ru/88348.html (дата обращения: 25.10.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.

УДК 37.013

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Горбунова Валерия Романовна
ассистент кафедры здоровья и реабилитации
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Постановка проблемы. В современных реалиях система образования выступает в качестве института, способствующего всестороннему развитию личности подрастающего поколения с раннего возраста до достижения совершеннолетия. Для этого проводится целенаправленная работа по разным направлениям, таким как обучение и воспитание. В современных образовательных учреждениях все больше внимания начинает уделяться не только обучению детей, но и их развитию в физическом плане, речь идет о сохранении и улучшении здоровья посредством формирования представление о ценности и необходимости соблюдения здорового образа жизни.

Педагог в современное школе выполняет множество задач, в том числе занимается оздоровлением учащихся, организуя и реализуя комплексную работу в этом направлении с учетом возрастных особенностей детей, доступных средств, методов и возможностей. Практика показывает, что организация и практическое осуществление работы по охране и укреплению здоровья детей в общеобразовательной школе требует от педагога наличия знаний, умений, навыков и опыта. Успех работы в этом направлении зависит от компетенций педагога, особый интерес в этом контексте представляет психолого-педагогический потенциал профессионала, позволяющий создать условия, способствующие достижению поставленных целей, а именно охране и укреплению здоровья детей [3].

Целесообразно сделать акцент, что отечественные и зарубежные исследователи до сих пор не пришли к консенсусу в вопросе определения содержательной части понятия «психолого-педагогический потенциал» применительно к деятельности педагогических работников в образовательной среде современной школы. В качестве примера можно рассмотреть позицию А.М. Бондара, исследователи считает, что психолого-педагогический потенциал необходимо рассматривать как комплексное понятие. В него входит множество компонентов, такие как способность и синтез строго обозначенных личностных качеств и свойств педагога, позволяющих посредством своего грамотного применения организовывать и осуществлять учебную, воспитательную деятельность в рамках работы с детьми.

Изложение основного материала исследования. Педагогический потенциал воплощает собой ресурсы, доступные педагогу, которые применяются специалистам в ходе решения поставленных перед ним задач, в том числе при реализации работы по охране и укреплению здоровья подрастающего поколения. Педагогический потенциал – это совокупность личностных качеств педагога, приобретенных или сформированных, представляющих ценность в разрезе профессиональной деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения. Речь идет о субъективном факторе, оказывающим большое влияние на успешность выполнения поставленных задач, в том числе работе по охране и укреплению здоровья детей в школе.

В современном мире все более актуальным становится сохранение и укрепление здоровья, эта тенденция нашла свое отражение и в образовательном процессе. Так одним из важных направлений деятельности современного педагога стала организация и реализация работы по укреплению и охране здоровья учащихся на всех ступенях системы образования, начиная с дошкольных образовательных учреждений. В школе работа в этом направлении продолжается. Компонент, связанный с необходимостью охраны и укрепления здоровья подрастающего поколения, нашел свое отражение и закрепление в положениях Федерального государственного образовательного стандарта, что подчеркивает его важность и значимость в работе педагога, в том числе в школе [5, С. 62-63].

В соответствии с требованиями ФГОС педагоги в рамках своей профессиональной деятельности по обучению и воспитанию учащихся выполняют задачи по охране и укреплению физического и психического здоровья подрастающего поколения. Центральное место на этапе организации и реализации данной работы занимает здоровье каждого отдельно взятого учащегося как ценности, нуждающейся в охране и укреплении усилиями педагога. Это дополнительно актуализирует потребность в анализе психолого-педагогического потенциала педагога, реализующего деятельность по охране и укреплению здоровья учащихся в школе.

Психолого-педагогический потенциал педагога при реализации работы, направленной на формирование у учащихся осознанного и ответственного отношения к собственному здоровью очень обширен. Педагог, используя свои личностные качества, свойства, полученные знания, умения и навыки при грамотном подходе к организационному этапу может создать условия, способствующие успешному достижению намеченных целей в рамках работы по охране и укреплению здоровья детей.

На собственном примере педагог может сформировать у учащихся понимание того, что их собственное здоровье является ценностью, нуждающейся в бережном отношении, сохранении и укреплении. Раскрыв свой психолого-педагогический потенциал, а именно актуализировав и применив личностные качества и свойств в рамках реализации работы по укреплению и охране здоровья детей в школе, педагог может заметно упростить процесс освоения учащимися навыков, необходимых для сохранения и укрепления своего здоровья [2, С. 40-41].

Можно с уверенностью сказать о том, что эффективность работы по охране и укреплению здоровья учащихся в образовательной среде вуза во многом зависит от педагога, его возможностей, способностей, знаний, навыков и доступных ресурсов, а их активизации возможна только в том случае, если педагог проявляет готовность к осуществлению такой деятельности. В этом контексте на первый план выдвигается психолого-педагогический потенциал, проявляющийся в рамках реализации работы по охране и укреплению здоровья детей. Первым шагом в этом направлении является применение на практике знаний, умений и навыков, полученных в период обучения или осуществления профессиональной деятельности в школе.

Такие исследователи как Ю.Ю. Елисеев, Ю.В. Смирнова, А.А. Коновалова, Н.В. Михайлова в своих работах продвигают позицию о том, что педагог в рамках реализации работы по охране и укреплению здоровья учащихся в школе выступает в качестве субъекта и одновременно с этим носителя культуры, ретранслирующего собственный опыт, знания и навыки посредством использования своих личностных качеств и особенностей. Результатом является формирование системы ценностей у детей, в том числе ответственного отношения к своему здоровью и восприятие его как ценности.

Психолого-педагогический потенциал педагога, включающий в себя личностные качества, знания, опыт и навыки, может раскрывать в ходе осуществления работы по нескольким направлениям:

- Учебно-воспитательный процесс;
- Физкультурно-оздоровительная деятельность;
- Информационное просвещение;
- Формирование здорового образа жизни [4].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что психолого-педагогический потенциал педагога в рамках реализации деятельности по охране и укреплению здоровья детей в школе, находит свое выражение в использовании личностных установок на здоровый образ жизни. Ценность в этом контексте приобретает и мотивационный компонент, а также способность педагога реализовывать деятельность по укреплению и охране здоровье без отрыва от воспитательной и учебной работы.

Раскрытию психолого-педагогического потенциала педагога в ходе реализации работы по охране и укреплению здоровья способствует накопление опыта, большое влияние на этот процесс оказывают внешние и внутренние факторы. Категория внешних факторов включает в себя образовательную среду, доступные возможности и ресурсы. Внутренние факторы – это, в первую очередь, актуализация и удовлетворение потребности в самосовершенствовании и саморазвитии [1, С. 38].

Основываясь на всем вышесказанном, можно обозначить следующие выводы:

- Психолого-педагогической потенциал педагога – это совокупность личностных качеств, характеристик и свойств, представляющих ценность в ходе осуществления деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения, раскрывающиеся в рамках педагогической деятельности;
- Работа по укреплению и охране здоровья детей выступает в качестве одного из приоритетных направлений деятельности современного педагога в школе, ее целью является создание условий, способствующие физическому воспитанию учащихся;
- Психолого-педагогический потенциал педагога при реализации работы по охране и укреплению здоровья может раскрываться при наличии внутренних и внешних факторов, создающих условия для накопления профессионального опыта и его ретрансляции в работе с учащимися.

Аннотация. В статье рассматривается психолого-педагогической потенциал педагога, представляющий собой набор психологических и педагогических свойств личности, способности и возможности, имеющиеся у педагога и проявляющиеся в рамках осуществления профессиональной деятельности по обучению и воспитанию детей в школе. Проанализирована специфика работы по укреплению и охране здоровья учащихся, организуемая и осуществляемая педагогом в школе в соответствии с требованиями ФГОС с применением доступных возможностей, средств, ресурсов и инструментов. Определены внутренние и внешние факторы, способствующие раскрытию психолого-педагогического потенциала педагога при реализации работы по укреплению и охране здоровья учащихся в школе.

Ключевые слова: психология, педагогика, современная школа, здоровьесберегающие технологии, психолого-педагогический потенциал педагога.

Annotation. The article examines the psychological and pedagogical potential of a teacher, which is a set of psychological and pedagogical personality traits, abilities and opportunities available to a teacher and manifested in the framework of professional activities for the education and upbringing of children in school. The article analyzes the specifics of the work on strengthening and protecting the health of students, organized and carried out by a teacher at school in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard using available opportunities, tools, resources and tools. The internal and external factors contributing to the disclosure of the psychological and pedagogical potential of the teacher in the implementation of work to strengthen and protect the health of students at school have been identified.

Key words: psychology, pedagogy, modern school, health-saving technologies, psychological and pedagogical potential of the teacher.

Литература:

1. Гараева, Е.А. Здоровьесберегающие технологии в профессионально-педагогическом образовании: учебное пособие / Е.А. Гараева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2013. – С. 175.
2. Леван, Т.Н. Здоровьеформирующая деятельность педагога: научно-методический аспект [Электронный ресурс]: монография / Т.Н. Леван, В.А. Федоров. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. – С. 175. – Режим доступа: http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/23135. ISBN 978-5-8050-0613-6
3. Морозов, А.В. Психолого-педагогические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды / А.В. Морозов // Казанский педагогический журнал. – 2017. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-zdoroviesberegayuschey-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy?ysclid=m8dh9jkxuq396905682
4. Седова, Н.В. Здоровьесберегающие технологии в школе / Н.В. Седова// Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2009. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschie-tehnologii-v-shkole?ysclid=m8dhk1gp1f789345485
5. Уткина, О.Н. Теория и технология развития педагогической техники учителя: монография / О.Н. Уткина. – Москва: Первое экономическое издательство, 2019. – С. 314. – ISBN 978-5-907063-59-4. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. URL: https://e.lanbook.com/book/165536 (дата обращения: 12.11.2025)

UDC 377.1

FEATURES OF INTEGRATED LESSONS IN THE PROCESS OF TEACHING CHEMISTRY IN A MODERN SCHOOL

Goryacheva Olga Aleksandrovna
candidate of Biological Sciences, associate Professor
State Humanitarian-Technological University (Orekhovo-Zuyevo)

Problem statement. School education must reflect the current level of technological, cultural, and scientific development. Integrated pedagogy has long been popular. In the 17th century, Yan Kamenskikh expressed the view that in primary school, students should learn not only writing, reading, and arithmetic, but also acquire knowledge that reflects general competencies in line with their interests. The need for integrated education lies in students' ability to independently search for information, critically evaluate it, make predictions, evaluate, set goals, prepare work plans, and solve problems. The current trend toward interconnectedness among the sciences, as well as their integration with industry, has a direct impact on the essence of general education. The inseparable connection between chemistry, biology, physics, ecology, and geography-sciences that study natural objects and processes, as well as the global challenges facing humanity that schoolchildren will face in the future-demonstrates the inevitability of studying the laws of life processes. Integration helps to bring different objects closer together, helps to trace the links between them, and reflect their

content more deeply and comprehensively.

Outline of the main material of the study. The importance of interdisciplinary connections between chemistry and other disciplines is confirmed by the fact that chemistry teaching methods are directly linked to other subjects and sciences, so the modern teacher must be knowledgeable and versatile. Any subject serves as a source of various types of interdisciplinary connections. Consequently, there are connections that are explored within the content of chemistry, and conversely, those that extend from chemistry to other disciplines. For this reason, integrated lessons have become popular in modern education. Integrated lessons are innovative and engaging. They help relieve fatigue and stress, encourage a critical perception of the world around them, and develop language, attention, and imagination. They help avoid situations in which a particular subject becomes unfavorable for students. They serve as a vector for choosing a future educational profile and profession. They help develop imaginative thinking, promoting improved creativity. Integration allows for the discovery of new facts that confirm or refute children's observations and conclusions in various subjects. At the same time, integration provides a foundation for self-expression and self-realization. It helps teachers develop their creative abilities, view their subject in a new light, clearly understand the relationship of their discipline with others, and enables them to create original programs. Since we all clearly recognize that the world is one, it is impossible to address an important issue without touching on many others. To develop a concept of the holism of nature, it is important to reveal biological content in a dialectical unity, that is, «nature-human-society». This underlies the importance of establishing not only intra-curricular connections but also interdisciplinary ones. Having analyzed lessons in physics, biology, chemistry, and geography, we can conclude that teachers most often resort to partial use of interdisciplinary connections. That is, they only briefly touch on facts, processes, and phenomena from other disciplines. Teachers neglect the opportunity to assign independent work on the use of skills, abilities, and interdisciplinary connections during the study of new material. This means that students have difficulty synthesizing and transferring their knowledge from other subjects. Furthermore, there is a lack of learning succession. For example, biology teachers study the physical and chemical processes that occur in living organisms without students having the required knowledge of physics and chemistry. Textbooks often introduce terms and concepts that are practically devoid of cross-curricular assignments. A review of the science curriculum reveals that insufficient attention is paid to cross-curricular engagement. When studying the chemical composition of cells, students have not yet fully explored proteins, fats, carbohydrates, and nucleic acids. Therefore, teachers must quickly develop these concepts in students. Therefore, successful student mastery of science subjects requires teacher experience. This experience is gained through specialized seminars, problem-based courses, and internships. Properly organized interdisciplinary connections lead to a qualitative restructuring of methods and content. The interdisciplinary approach helps students create a holistic picture of the world and strive to understand it using logic, reasoning, and communication. The ability to analyze through synthesis promotes the development of systemic and practical skills. Integration highlights the social significance of natural science knowledge. For example, the method of chromatography and the theory of electrolytic dissociation are linked to chemistry and physics, while polymers are examined in biology, chemistry, and physics. Furthermore, integration has an educational value, embodied in the need to establish interdisciplinary connections in the implementation of sexual, environmental, genetic, work, and aesthetic education. It serves as a catalyst for improving the educational process, which is expressed through collaboration between teachers of various subjects [1; 3].

Integrated lessons differ from traditional lessons in their structure in a number of ways [2]:

1. The lesson has a clear content.
2. The lesson has a central idea (core).
3. The lesson is guided by the author's intent.
4. There is a correlation between what has been learned and what is being taught.
5. Each lesson has a sequence and logic throughout all its stages.
6. The lesson has a rich informational content.

By taking these features into account and adhering to them, the lesson takes on a scientific and practical structure, emphasizing the following: skills and knowledge as a whole, the ability to use them, the sequence of the material being studied, and the assignments organized into a logical chain.

The following technologies are used in integrated lessons:

– The technology of keynotes (keynotes) is widely used in universities, but many teachers also use it in schools. Keynotes allow students to synthesize what they have learned in class, providing a concise overview of the material.

– The technology of developing learning methods is presented in the form of algorithms, rules, plans, samples, and descriptions. This technology is used in textbooks and in teachers' practical work.

– The technology of developing students' learning activities is expressed by assigning students a learning task, presented on a board, poster, or screen, and students must solve it during the lesson. This is tested through tests and project work.

– The technology of educational and playful activities: through play, students learn to interact with each other. Each participant has a role. It is important to carefully develop the game scenario, as this technology is the only way to achieve results.

– The technology of communicative and dialogical activities is determined by the teacher's creative activity, expressed in conversation and discussion in the classroom. Nowadays, there are a wide variety of topics for classroom discussion.

The superiority of integrated lessons over traditional ones is clear. These lessons create conditions for developing students' intellectual skills, teaching them to apply theoretical knowledge in practice, and fostering an understanding of the complementarity of school subjects. Varying activities during the lesson helps maintain students' attention. Integrated lessons imbue the learning process with meaning and enliven it. During the lesson, students engage all their senses (taste, sight, smell, touch, and movement), which helps them understand the world around them.

Furthermore, integrated lessons take a practical approach. They develop general subject-specific skills through various exercises, cross-curricular tasks, and creative work. The use of integration in education improves the quality of professional training for future specialists in various fields.

Integrated lessons are presented at three levels:

– The first level unites the informational and conceptual areas of academic subjects. These integrated lessons are conducted with the goal of memorizing information and facts and appropriate repetition.

– The second level is manifested in students' skills in contrasting and comparing objects and phenomena. It is associated with generalizing and comparative tasks. These lessons are taught by teachers in tandem, with the same topic agreed upon and adjusted by both parties.

– The third level of integrated lessons is thoroughly presented, in which students independently identify patterns, events, and connections, compare judgments and facts, and apply the skills they have developed. This level of integrated lessons is the primary one. Because it reflects the primary goal of integration: teaching children to see the world holistically and navigate it.

Teachers rarely resort to integrated lesson planning, only in certain situations. For example, when time is limited during the study of a topic and the teacher wishes to use existing material from a related subject; when the same material is duplicated in several textbooks and curricula; to create problematic situations in the classroom; and when studying laws, principles, and general themes

that cover various aspects of human life. Furthermore, integration can be used in extracurricular activities as preparation for competitions or project work. To summarize the above, it can be noted that integrated lessons combine various levels, structures, technologies, features and teaching tools, thereby facilitating the solution of a complex of tasks: they develop creative abilities, stimulate the development of an individual well-versed in various fields of science, who thinks, feels, understands, analyzes, compares, applies knowledge in practice, makes decisions in problematic situations, communicates with other students, expresses his or her opinion and listens to the opinions of others.

Integrated lessons vary in type:

– Key integrated lessons – these implement interdisciplinary connections throughout the lesson to explore the full breadth and depth of a topic. For example, mastering the topic «Solving Calculation Problems in Chemistry» requires students to build on mathematical concepts throughout the lesson.

– Fragmented integrated lessons – these explore individual content areas throughout the lesson, incorporating knowledge from other subjects. In the topic «The Periodic Law and D.I. Mendeleev's Periodic Table of Chemical Elements», students apply knowledge from their 7th-grade physics course.

– Binary integrated lessons – these alternate practical and theoretical questions, with theoretical skills preceding practical techniques. They allow students to apply knowledge in practice, and each student participates in the lesson.

Synthesized integrated lessons – these combine knowledge from several subjects, but demonstrating the underlying knowledge is only the first step. In the topic «Main Classes of Inorganic Compounds», students utilize fundamental knowledge of the classification of minerals and their location on the map of Russia.

The teacher's choice of integrated lesson type is influenced by their familiarity with the phenomena of integration, its forms, structures, and types. The teacher's experience in teaching this type of lesson is also important.

Furthermore, students' skill in combining knowledge and skills from different pedagogical disciplines and their level of development play a role.

Thus, it can be said that the effectiveness of the integrated method will depend on the correct, pedagogically sound choice of the integrated lesson type.

Integration implements review and generalization lessons and meets certain requirements:

– Integrated lessons should address problematic issues whose solutions require knowledge from other subjects.
– Integration encourages students to independently draw conclusions based on knowledge from other subjects.
– Preparing homework assignments that include assessments of knowledge from other subjects.
– Use visual aids to fully understand the material.
– Reproduce ideas, concepts, and tasks from related subjects.

Conclusions. Thus, integrated lessons are focused on developing universal learning activities (ULA), increasing the effectiveness of the educational process, and enhancing cognitive abilities. Integrated lessons are special types of lessons that combine the study of common concepts, themes, and phenomena across several disciplines. They have a specific structure, are divided into types and styles, and meet a number of requirements.

In the current education system, the specific nature of school subjects must be taken into account. Their integration should provide students with knowledge and the ability to reproduce the coherence of the material as a coherent whole, and the integration should also teach students to apply their knowledge in real life. Teachers must also contribute to the success of such lessons. Only through mutual understanding and support among teachers will integrated lessons be successful.

Аннотация. В настоящей статье описана специфика проведения интегрированеых уроков в условиях современного школьного образования. Построение интегрированного урока обеспечивается реализацией дифференцированного подхода к получению знаний обучающимися. Используются разные методы усвоения знаний в зависимости от способностей школьников. На интегрированном уроке следует осуществлять переход от внутрипредметных связей к межпредметным, что в последующем будет способствовать передаче действий от одних объектов к другим. При организации данных уроков прибегают к исследовательским, частично-поисковым и объяснительно-иллюстративным методам, мультимедийным курсам, дискуссиям, интернет-технологиям, происходит работа с таблицами, рисунками, картами, приборами, инструментами. Помимо этого, используются разнообразные формы работы с обучающимися: парная, фронтальная, индивидуальная, групповая, звеньевая.

Ключевые слова: современное школьное образование, интегрированные уроки, химия.

Annotation. This article describes the specifics of implementing integrated lessons in a modern school education environment. Integrated lessons are structured by implementing a differentiated approach to student learning. Various learning methods are used depending on the students' abilities. Integrated lessons should transition from intra-subject to inter-subject connections, which will subsequently facilitate the transfer of actions from one subject to another. These lessons utilize research, partially exploratory, and explanatory-illustrative methods, multimedia courses, discussions, and internet technologies, as well as work with tables, drawings, maps, instruments, and tools. In addition, various forms of work with students are used: paired, face-to-face, individual, group, and team-based.

Key words: modern school education, integrated lessons, chemistry.

Reference:

1. Алиева, М.Е. Межпредметные связи как один из принципов современны образовательных процессов / М.Е. Алиева // Вестник науки и образования. – 2020. – № 11. – С. 65-69. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnye-svyazi-kak-odin-iz-printsipov-sovremennyh-obrazovatelnyh-protsessov/viewer (дата обращения: 03.11.2025)

2. Вавилова, Л.Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение/ Л.Н. Вавилова // Образование. Карьера. Общество. – 2017. – № 3(54). – С. 46-50. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannyy-urok-osobennosti-podgotovka-provedenie/viewer (дата обращения: 03.11.2025)

3. Горячева, О.А. Реализация межпредметных связей в процессе обучения химии посредством интегрированных уроков / О.А. Горячева, О.С. Мишина, О.В. Коротков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-1. – С. 83-87. – EDN PRMTJP (дата обращения: 03.11.2025)

УДК 372.851:004:53

РАЗРАБОТКА МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ПРОЕКТОВ НА СТЫКЕ МАТЕМАТИКИ, ФИЗИКИ И ИНФОРМАТИКИ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

Ефименко Юрий Александрович
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и информационных технологий
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко» (г. Бердянск)

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2025-0032)

Постановка проблемы. В условиях современного образования, где интеграция дисциплин становится ключевым фактором развития компетентностей учащихся, межпредметные проекты занимают особое место. Они позволяют не только углубить знания в отдельных областях, но и сформировать навыки применения теоретических знаний в практических ситуациях. Профильные классы, ориентированные на углубленное изучение естественных наук и технологий, предоставляют идеальную среду для реализации таких проектов, поскольку учащиеся здесь обладают базовыми знаниями и мотивацией к исследовательской деятельности.

Межпредметные проекты способствуют развитию критического мышления, творческих способностей и умения решать комплексные задачи. На стыке математики, физики и информатики возникают уникальные возможности для моделирования реальных процессов, анализа данных и визуализации результатов. Например, математические модели физических явлений могут быть реализованы с помощью программного обеспечения, что позволяет учащимся увидеть практическое применение абстрактных концепций.

Целью статьи является анализ процесса разработки межпредметных проектов, их апробация в профильных классах и анализ результатов. Статья основана на анализе литературы и опыте проведения проектов в образовательных учреждениях.

Изложение основного материала исследования. Интеграция математики, физики и информатики в образовательном процессе имеет глубокие корни в истории педагогики. Еще Аристотель подчеркивал единство знаний как путь к пониманию мира. В эпоху Просвещения такие мыслители как Ж.-Ж. Руссо и И. Кант развивали идеи о целостном образовании, интегрирующем науки и искусства. Согласно концепции междисциплинарного обучения, предложенной Дж. Дьюи [5], образование должно быть связано с реальной жизнью, где знания из разных областей пересекаются. В советской педагогике интеграция дисциплин была частью концепции политехнического образования, разработанной А.С. Макаренко, где естественные науки объединялись для формирования технических навыков [2]. В контексте STEM-образования (Science, Technology, Engineering, Mathematics) межпредметные проекты рассматриваются как инструмент для развития навыков 21 века, таких как решение проблем, коммуникация и сотрудничество [4].

Интеграция дисциплин способствует развитию компетентностей – учащиеся учатся применять знания в междисциплинарных контекстах, что соответствует требованиям ФГОС [3]. В эпоху цифровизации интеграция учебных программ готовит к профессиям, междисциплинарным по своему характеру, например, анализ больших данных или робототехника.

В наши дни все больше значимых научных и научно-технических достижений совершаются именно на стыках дисциплин – информатики и лингвистики, физики и медицины и т.д. В контексте математики, физики и информатики интеграция проявляется в таких областях как вычислительная физика, где численные методы (математика) моделируют физические явления (например, симуляция турбулентности) с использованием программ (информатика). Современные достижения в области искусственных нейронных сетей опираются с одной стороны на успехи в области кибернетики, а с другой – нейробиологии. Это не только углубляет понимание, но и демонстрирует прикладной потенциал дисциплин.

Математика предоставляет инструменты для моделирования и анализа, физика – понимание природных законов и принципов функционирования техники, а информатика – средства для реализации и визуализации. В профильных классах, где учащиеся выбирают углубленное изучение этих предметов, межпредметные проекты позволяют избежать фрагментации знаний и способствуют целостному восприятию мира. Междисциплинарный характер проектной деятельности и ее практическая направленность позволяют обучающимся сформировать более цельную научную картину мира, освоить практическое применение теоретических знаний и получить навыки решения конструкторских и изобретательских задач.

Межпредметный проект – это комплексная учебная деятельность, объединяющая элементы нескольких дисциплин для достижения общей цели. В нашем случае проекты на стыке математики, физики и информатики могут включать задачи, такие как симуляция физических процессов с использованием математических моделей и программного кода. Проекты такого рода демонстрируют связь между предметами, где каждая дисциплина вносит свой уникальный вклад. Прикладная направленность проектов позволяет обучающимся увидеть результат своей работы, что в свою очередь очень положительно сказывается на мотивации. Исследовательский характер проектной деятельности позволяет обучающимся сформировать соответствующие навыки, научиться формулировать гипотезу, проводить эксперименты и анализировать полученные данные. Необходимо также отметить, что групповое выполнение проектов способствует формированию социальных навыков.

Профильные классы в российской системе образования (например, физико-математические или IT-классы) позволяют сосредоточиться на углубленном изучении предметов. Здесь межпредметные проекты особенно эффективны, поскольку учащиеся имеют предварительные знания. Однако, как отмечают отечественные исследователи, такие проекты требуют адаптации к школьной программе и учета возрастных особенностей [1].

Профильные классы в российской системе образования имеют глубокие исторические корни, восходящие к советскому периоду. В 1930-1940-х годах были введены специализированные школы для одаренных детей в математике, физике и технике, такие как физико-математические школы при МГУ и СПбГУ. В 1960-1980-х годах профильное обучение развивалось в рамках «школ с углубленным изучением», где акцент делался на интеграцию наук для подготовки к высшему образованию. После реформ 2000-х годов профильное обучение стало неотъемлемым элементом старшей школы, что позволило адаптировать программы к индивидуальным потребностям [3].

В современном контексте профильные классы служат инструментом дифференциации, обеспечивая углубленное изучение дисциплин в условиях, когда стандартное образование часто оказывается недостаточным для развития компетентностей XXI века.

Профильные классы снижают разрыв между школьным и вузовским уровнем, служат своего рода инструментом ранней адаптации к освоению будущей профессии, в дальнейшем улучшая академическую успеваемость. Также они способствуют формированию командных навыков, особенно в проектах.

В контексте межпредметных проектов профильные классы предоставляют идеальную среду для интеграции дисциплин. Например, в физико-математическом профиле учащиеся могут разрабатывать модели симуляции физических процессов с использованием математических алгоритмов и программного обеспечения. Проекты могут включать создание приложений для анализа данных из физических экспериментов, что иллюстрирует прикладное значение информатики.

Разработка межпредметных проектов на стыке математики, физики и информатики является сложным и многогранным процессом, требующим системного подхода, координации между преподавателями и активного вовлечения учащихся. В профильных классах такие проекты служат не только средством углубленного изучения предметов, но и инструментом формирования ключевых компетенций XXI века – критического мышления, навыков коммуникации, самостоятельного поиска и анализа информации, а также проектной деятельности.

Основные этапы реализации проекта, как правило, включают определение темы и целей проекта, планирование работы, анализ исходных данных, создание математической модели, ее реализация (с помощью алгоритмических языков программирования или сред компьютерного моделирования), тестирование модели и интерпретация результатов. Темы проектов должны быть достаточно широкими для междисциплинарного анализа, но при этом конкретными и выполнимыми в рамках учебного времени. Планирование и распределение ролей имеет важное значение для формирования навыков коммуникации, формирует у обучающихся чувство ответственности. Анализ полученных результатов, их сравнение с теоретическими ожиданиями и обсуждение возможных ошибок способствует развитию у обучающихся критического мышления. Итогом проекта становится отчет, презентация, программный продукт или экспериментальная установка. Важно, чтобы учащиеся умели четко и аргументированно представлять свои результаты, используя мультимедийные средства и научный язык.

Для реализации проектов необходима современная материально-техническая база: компьютеры, программное обеспечение (Matlab, GeoGebra, Python IDE и т.д.), лабораторное оборудование, доступ к интернет-ресурсам. Важна также подготовка педагогов, способных вести междисциплинарные проекты и координировать работу учеников.

Выводы. Разработка межпредметных проектов в профильных классах – это комплексный процесс, направленный на формирование у школьников целостного научного мышления и практических навыков. Он требует продуманного методического сопровождения, тесного взаимодействия преподавателей и активного участия учащихся, что делает профильное обучение эффективным и востребованным в современных условиях. Межпредметные проекты на стыке математики, физики и информатики в профильных классах являются эффективным инструментом современного образования. Разработка таких проектов требует тщательного планирования. Представляется целесообразным интегрировать подобные проекты в школьные программы для подготовки конкурентоспособных специалистов в области науки и технологий.

Аннотация. Статья посвящена разработке и апробации межпредметных проектов на стыке математики, физики и информатики в профильных классах российской школы. В условиях современного образования, ориентированного на интеграцию дисциплин и развитие компетентностей XXI века, такие проекты способствуют формированию критического мышления, творческих способностей и навыков решения комплексных задач. Подчеркивается, что реализация межпредметных проектов позволяет избежать фрагментации знаний и способствует целостному восприятию мира. Описаны основные этапы реализации проектов: определение темы, планирование, создание математических моделей, их программная реализация, тестирование и интерпретация результатов. Подчеркнута необходимость материально-технической базы и подготовки педагогов.

Ключевые слова: межпредметные проекты, математика, физика, информатика, профильные классы.

Annotation. The article is devoted to the development and testing of interdisciplinary projects at the junction of mathematics, physics and computer science in specialized classes of Russian schools. In the context of modern education, focused on the integration of disciplines and the development of competencies of the 21st century, such projects contribute to the formation of critical thinking, creativity and skills for solving complex problems. It is emphasized that the implementation of interdisciplinary projects avoids the fragmentation of knowledge and promotes a holistic perception of the world. The main stages of project implementation are described: topic definition, planning, creation of mathematical models, their software implementation, testing and interpretation of results. The necessity of the material and technical base and teacher training is emphasized.

Key words: interdisciplinary projects, mathematics, physics, computer science, specialized classes.

Литература:

1. Дорошенко, С.И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании / С.И. Дорошенко. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. – 204 с.

2. Илалтдинова, Е.Ю. Отечественная историография педагогического наследия А.С. Макаренко (1939-2013 гг.): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.Ю. Илалтдинова. – Калининград: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2015. – 48 с.

3. Приказ Министерства просвещения РФ. «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» [от 12 августа 2022 г. № 732]. – URL: http://www.tabakovschool.ru/upload/files/2022/documents/ФГОС%20СОО%20изм%202022.pdf (дата обращения: 25.10.2025)

4. Bybee, R.W. The case for STEM education: Challenges and opportunities / R.W. Bybee. – Arlington, VA: National Science Teachers Association, 2013.

5. Dewey, J. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education / J. Dewey; ed. N. Tampio. – Mineola, N.Y.: Macmillan, 1916.

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННАЯ ПОЗИЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Жукова Аннелия Мгеровна
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

Постановка проблемы. Система высшего образования является одним из основных институтов, предопределяющих основу формирования интеллектуального капитала, трудового потенциала, знаний и других активов различных отраслей, что предполагает стремление к высокому уровню компетентности выпускников высших учебных заведений. В связи с этим, актуальным и значимым становится вопрос о результативности деятельности в вузе и способах повышения ее эффективности.

Анализ ситуации на рынке трудоустройства показывает нам, что одним из важных показателей оценки выпускников вузов при трудоустройстве является конкурентоспособность специалиста. И система высшего педагогического образования не является исключением. Педагогические вузы находятся в активном поиске инструментов повышения конкурентоспособности своих выпускников. Одним из таких инструментов, отвечающим вызовам сложившейся в обществе обстановки, мы видим профессионально-нравственную позицию.

Изложение основного материала исследования. Несмотря на то, что понятие «конкурентоспособный педагог» является необходимостью в современной педагогике, оно недостаточно изучено.

Конкурентоспособность – это «способность быть более востребованным по сравнению с другими объектами сравнения, благодаря своим характеристикам и качествам, быть развитым во многих отраслях и специалистом в своей сфере» [5, С. 288].

В трудах С.И. Сотниковой и Ю.Г. Одегова конкурентоспособность определяется как наличие у специалистов определяемых профессиональных качеств и свойств, которые будут обеспечивать их достижения в профессиональной деятельности.

Ю.Г. Одегов указывает нам на такие качества, как «честность, порядочность, совестливость, ответственность, дисциплинированность, инициативность, физическое и душевное здоровье, законопослушность, богобоязненность, патриотизм, честолюбие, стремление к карьере и т. п. К важным компонентам человеческих ресурсов он относит здоровье, потенциал трудовой мобильности, репутацию, запас мотиваций» [3, С. 341].

В трудах Л.М. Митиной понятие конкурентоспособности рассматривается с точки зрения педагогической науки. Она определила три сферы в развитии конкурентоспособности личности: «сферу деятельности, сферу общения и сферу личностных особенностей» [2]. Содержание конкурентоспособности Л.М. Митина видела в профессиональной направленности личности, ее гибкости и компетентности [2, С. 115].

Рассматривая в данной статье конкурентоспособность, как совокупность профессиональных и личностных свойств и качеств, позволяющих специалисту быть востребованным на трудовом поле, способствующих его профессиональному и личностному росту, необходимо отметить тот их перечень, на который необходимо будет ориентироваться, при процессе профессионального обучения.

Педагогическое профессиональное образование, на сегодняшний день находится под влиянием процессов, происходящих в гуманитарной сфере. Это определяет аспект рассмотрения образования как способ сохранения и развития культурного кода, а его целью в таком случае будет выступать формирование «саморазвивающейся личности, которая обладает знаниями о природе, обществе, его техническом развитии, а также опытом практической деятельности, эмоционально-ценностного отношения. В данных условиях возрастает роль педагога, способного эффективно реализовать способность человека к созиданию и взаимодействию с «другим» [1, С. 25]. Современные вызовы требуют от педагога способности «быстро реагировать на изменения, инициативности, коммуникабельности и стремления к самосовершенствованию» [1, С. 26].

Изучая нормативно-правовое обеспечение деятельности современного педагога, можно отметить следующие качества и свойства, необходимые для его профессиональной деятельности: «общекультурные (знания в области национальной, общечеловеческой культуры; умение рефлектировать личностную систему; толерантность к разным этнокультурам); компетенции личностного самосовершенствовании (потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала; способность к саморазвитию); познавательно-творческие умения (целеполагание, планирование, рефлексия учебно-познавательной деятельности; творческие способности; способность к саморазвитию); ценностные ориентации (осознание значимости профессии; способность к самореализации; построение жизни и профессиональной деятельности); коммуникативные способности и навыки (владение современными технологиями устного и письменного общения; информационная осведомленность; способность к поиску, анализу и отбору информации; знания нормативно-правовой основы профессиональной деятельности); социально-трудовые компетенции (готовность брать ответственность; проявление сопряженности личных интересов с потребностями общества; активная жизненная позиция) и др.» [4].

Так, мы видим, насколько обширным является спектр тех направлений, в рамках которых вуз должен вести свою деятельность для обеспечения своих выпускников необходимыми качествами, знаниями и умениями. В виду чего, определяется запрос, на формирование таких интегративных структур личности, которые повысят эффективность результата. Таким качеством мы видим профессионально-нравственную позицию будущего педагога, характеристику, «отражающую сознательную избирательную многокомпонентную позицию личности, систему ценностно смысловых отношений к самому себе, окружающим и профессиональной деятельности на основе индивидуальной системы смыслов; основанной на профессиональном опыте и ценностном отношении к педагогической деятельности; характеризующейся способностью различать и выбирать нравственные компоненты, определяющие профессиональное поведение и способ деятельности; проявляющейся в учебно-профессиональной активности; самостоятельности целеполагания, мотивации и способности к самоопределению, построению и реализации собственной траектории профессионального развития, а также способности к рефлексии и продуктивному профессиональному взаимодействию» [1, С. 11].

Профессионально-нравственная позиция включает в себя все те свойства и качества, которые будут способствовать формированию осознания собственной профессиональной значимости, готовности к проявлению себя в профессиональной среде.

А рассмотрение процесса формирования профессионально-нравственной позиции будущего педагога в контексте процесса обучения в педвузе является несомненно важным, так как «профессионально-нравственная позиция будет определять конкурентные личностные качества, необходимые для педагогической деятельности» [1].

Выводы. Таким образом, конкурентоспособность педагога мы видим в готовности специалиста к собственной

профессиональной реализации, что предполагает расширение собственных возможностей, не только профессиональных, но и социальных. Для достижения этого, необходимо развивать в себе такие качества, которые будут способствовать воспитанию в себе устойчивых черт, дающих возможность самосовершенствованию, рефлексии (в том числе и профессиональной), готовность к активному включению в профессиональную деятельность. Конкурентоспособность педагога определяется не только объёмом его знаний и профессиональных умений, но и его качествами личности, в том числе и нравственными. Мало просто знать, что делать, нужно еще и уметь убедить окружающих в правильности этого.

И достижению этого будет способствовать формирование у будущих педагогов такой характеристики, как профессионально-нравственная позиция. «Система образования должна обеспечить формирование у обучающегося способности выходить за пределы изучаемого материала, готовности к саморазвитию, стремления к непрерывному самообразованию на протяжении всей жизни. Ценным является не только результат, но и процесс саморазвития личности, диалог и самовыражение, проявление профессионально-нравственной позиции» [1, С. 27].

Аннотация. В статье рассматривается вопрос конкурентоспособности педагога. Актуальность определяется современными вызовами, стоящими перед системой высшего педагогического образования. А также необходимостью повышения значимости педагогической профессии для самого специалиста и для общества в целом. Одним из аспектов, способствующих решению вопросов повышения конкурентоспособности педагога автор указывает формирование профессионально-нравственной позиции.

Ключевые слова: педагог, конкурентоспособность, профессионально-нравственная позиция, педагогическое образование.

Annotation. The article examines the issue of teacher competitiveness. The relevance is determined by the current challenges facing the system of higher pedagogical education, as well as the need to increase the importance of the teaching profession for the specialist and for society as a whole. The author points to the formation of a professional and moral position as one of the aspects contributing to solving the issues of increasing teacher competitiveness.

Key words: teacher, competitiveness, professional and moral position, pedagogical education.

Литература:

1. Жукова, А.М. Формирование профессионально-нравственной позиции будущих педагогов в образовательной среде вуза : дис. ... кандидата педагогических наук: 5.8.7 / Жукова Аннелия Мгеровна. – Орел, 2024. – 231 с.

2. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального инст-та: МОДЭК, 2002. – 400 с.

3. Одегов, Ю.Г. Экономика труда: учебник / Ю.Г. Одегов, Г.Г. Руденко, Л.С. Бабынина. – М.: Волтерс Клувер, 2011. – Т. 2. – 790 с.

4. Профстандарт педагога. – URL: http://www.edustandart.ru/wpcontent/uploads/2017/04/rofessionalnyj_standart_pedagoga_2013.pdf

5. Резник, С.Д. Конкурентоориентированность и конкурентоспособность студенческой молодежи России: опыт, проблемы, перспективы / С.Д. Резник, Е.С. Коновалова, С.С. Сочилова. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 292 с.

6. Фетисов, А.С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации): дис. … докт. пед. наук: 13.00.08 / Фетисов А.С. – Воронеж, 2020. – 455 с.

УДК 373.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Измайлова Виктория Станиславовна
магистрант
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Ханова Татьяна Геннадьевна
воспитатель, кандидат педагогических наук, доцент
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 141 «Ладушки» (г. Дзержинск);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Майсторова Елена Александровна
магистрант, воспитатель
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 17» (г. Балахна)

Постановка проблемы. Актуальность проблемы ранней профориентации обусловлена двумя взаимосвязанными интересами: государственным и личностным. С одной стороны, экономика нуждается в высококвалифицированных кадрах, способных обеспечивать технологический прогресс и развитие производственных отраслей. С другой, каждый человек стремится к профессиональной самореализации, желая получить работу, которая будет приносить стабильный доход, обеспечивать чувство удовлетворённости, открывать пространство для творчества.

В дошкольном возрасте знакомство с профессиями выступает как естественный этап социального развития, однако его цель – не предопределение будущего, а создание условий для осознанного выбора. Взрослые должны раскрыть перед ним многообразие профессий и поддержать в объективной оценке способностей. Такое знакомство даёт дошкольникам не только новые знания, но и практические навыки, воспитывает уважение к труду и пробуждает интерес к конкретным видам деятельности.

Ранняя профориентация служит фундаментом для формирования у дошкольников профессиональных интересов, обеспечивая эмоционально-положительное отношение к труду и профессиональному миру. Кроме того, ознакомление с миром профессий взрослых является важным и эффективным компонентом нравственно-патриотического воспитания, потому что помогает ребёнку осознать общественную значимость труда взрослых и раскрыть богатство человеческих отношений в труде [6].

Изложение основного материала исследования. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) определяет цель и задачи ранней профориентации детей дошкольного возраста. В младшем дошкольном

возрасте педагоги должны «развивать интерес к труду взрослых в детском саду и в семье, формировать представления о конкретных видах хозяйственно-бытового труда, воспитывать бережное отношение к предметам и игрушкам, как результатам труда взрослых» [7]. В старшем дошкольном возрасте реализуются уже более сложные задачи: «формировать первоначальные представления о труде как экономической категории», дети знакомятся с трудом людей творческих профессий: художников, писателей, артистов, архитекторов, музыкантов, композиторов, мастеров народного декоративно-прикладного искусства и др. «Расширять и систематизировать представления о различных видах труда взрослых, связанных с удовлетворением потребностей людей, общества и государства» [7].

В наши дни новые профессии появляются практически каждый день. Однако, подрастающему поколению очень сложно ориентироваться в мире современных профессий: не все профессии можно наглядно показать детям, раскрыть их общественную значимость, объяснить понятным для дошкольника языком.

В контексте актуальности и значимости ранней профориентационной работы с детьми дошкольного возраста, нами была инициирована исследовательская деятельность, направленная на выявление и апробацию новых форм работы, нацеленных на развитие профессиональной ориентации у старших дошкольников.

Была поставлена задача: выявить уровень сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста о профессиях взрослых.

Воспитанникам старших и подготовительных групп был задан вопрос: «Кем ты хочешь стать когда вырастешь?»; полученные результаты оказались довольно однотипными: врач, полицейский, 40% дошкольников ответили, что хотят стать блогером. Далее детям было предложено рассказать, кем работают и чем занимаются на работе родители. Свыше 70% детей не смогли ответить на вопрос, в их понимании мама и папа «ходят на работу», а что это за работа – взрослые им никогда не рассказывали.

Итак, анализ детских ответов в целом показал дефицит знаний детей о профессиях родителей, недостаточность представлений о предприятиях родного города, непонимание сущности большинства трудовых процессов и незнание приборов, машин и инструментов, используемых в разных сферах профессиональной деятельности [5].

Опрос родителей позволил выявить, что большинство из них не обсуждает с детьми свою профессиональную деятельность, не рассказывает об ее особенностях и не считает подобную тему необходимой для разговоров с дошкольниками.

Изучение полученных результатов послужило основой для разработки и организации с детьми проекта по ранней профориентации [1], который даст детям возможность лучше понять себя, мир и других людей, и станет прочным фундаментом успешного развития и становления личности.

На наш взгляд, в контексте ознакомления дошкольников с многообразием профессий взрослых проектная деятельность выступает как высокоэффективный педагогический инструмент. Ее результативность обусловлена, прежде всего, применением личностно-ориентированного подхода, который способствует активному усвоению информации посредством коллективного поиска решений проблем [3]. Это, в свою очередь, трансформирует познавательный процесс в увлекательную и мотивирующую деятельность. Интеграция проектной работы в образовательный процесс позволяет установить связь между учебным материалом и личным опытом ребенка, стимулируя его активность и заинтересованность. Проектная деятельность способствует формированию у детей осознанного выбора будущей профессии посредством понимания особенностей различных сфер профессиональной деятельности и возможности оценить свои интересы и склонности. Мы убеждены, что реализация проекта в повседневной жизни и различных видах деятельности с участием детей, родителей, педагогов и социальных партнеров обеспечит благоприятную среду для формирования профессиональных предпочтений дошкольников [2].

Для реализации проекта нами была размещена заявка на сайте Добро.рф, мы стали социальными заказчиками и участниками на платформе «Движение первых». На заявку откликнулось Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа № 27» г. Дзержинска Нижегородской области, которая стала соучастником проекта и нашим социальным партнером.

Социальное партнерство, как показывает современная практика, выступает мощным инструментом социализации, помогает более качественно и успешно решать воспитательные и образовательные задачи. Партнерство детского сада и школы рассматривается сегодня как базовый элемент системы бесшовного образования, призванный обеспечить достижение поставленных задач.

Наш проект «#ДеловыеДети» был направлен на формирование ранней профессиональной ориентации детей дошкольного возраста через ознакомление с профессиями будущего, т.е. профессиями, которые будут востребованы в ближайшем будущем (например, таргетолог, специалист по искусственному интеллекту, урбанист-эколог, байер, робототехник биоинформатик, др.).

Реализация проекта происходила поэтапно. На первом этапе с партнерами был разработан долгосрочный проект «#ДеловыеДети», ориентированный на воспитанников старшей группы (5-6 лет); вместе с детьми в проекте принимали участие воспитатели и родители. Со стороны МБОУ «Школа № 27» были привлечены учащиеся 9-11 классов, педагоги. Обучающиеся школы принимали самое активное участие в проекте: вносили корректировки при отборе содержания, разрабатывали совместно с воспитателями перспективный план и конспекты мероприятий, которые потом самостоятельно реализовывали с детьми старшей группы. Получилось тесное сотрудничество и взаимообмен информацией между детским садом и школой.

Далее, на втором этапе, школьниками осуществлялась реализация проекта с воспитанниками старшей группы. Так, на первом занятии по проекту «#ДеловыеДети» учащиеся 9 класса познакомились с детьми и в наглядно-игровой форме представили такие профессии, как байер и специалист по робототехнике. Занятие прошло очень продуктивно: дети легко усваивали информацию, так как воспринимали школьников, как старших друзей, и старались им подражать, быть активными и внимательными. На протяжении всего блока занятий воспитанники узнавали о «профессиях будущего». Старшеклассники к каждой встрече подготавливали презентации, игры, вместе с детьми «примеряли» на себя профессии. На заключительном занятии ребята совместно создали плакат, вспомнив изученные профессии и обобщив полученные в ходе проекта представления [4]. Плакат долгое время находился в группе, и у дошкольников была возможность вспомнить самые интересные моменты занятий.

На заключительном этапе проекта с детьми старшей группы было проведено повторное интервьюирование. Ребята смогли ответить на вопрос: «Кем ты хочешь стать когда вырастешь?» и обосновать выбранную профессию.

Отметим, что и учащимся школы было интересно общаться и взаимодействовать с детьми. Они отметили, что в ходе проекта сами узнали много новой информации об актуальных профессиях, смогли определиться с выбором учебного заведения и специальностью для последующего обучения, а двое старшеклассников приняли решение связать свою жизнь с педагогикой.

Выводы. Итак, результаты проведенной работы позволяют утверждать, что поставленная цель достигнута: доказано,

что проектная деятельность играет важную роль в формировании ранней профориентации детей дошкольного возраста. Профориентационная работа в детском саду, носящая преимущественно ознакомительный характер, позволяет расширить кругозор ребенка и дать ему общее представление о мире профессий. Установлено, что социальное партнерство является одной из наиболее эффективных форм организации профориентационной работы с дошкольниками. Убеждены, что знакомство с профессиями, особенно с теми, которые окружают ребенка в семье и повседневной жизни, имеет большое значение для успешной социализации. Считаем раннюю профориентацию актуальным и перспективным направлением деятельности в дошкольном образовании, требующим поиска инновационных и действенных подходов к работе с детьми.

Аннотация. В статье представлен опыт работы дошкольного учреждения в партнерстве со школой по реализации проекта «#ДеловыеДети», направленного на раннюю профориентацию детей старшего дошкольного возраста. Обоснована актуальность образовательной работы по ознакомлению дошкольников с миром профессий взрослых, осуществлению ранней профориентации в дошкольном возрасте. Акцентировано внимание на проектной деятельности как эффективном способе реализации задач ранней профориентации. Ее результативность, как отмечают авторы, обусловлена применением личностно-ориентированного подхода, нацеленного на активное усвоение информации посредством коллективного поиска ответов на вопросы. Анализ детских ответов в рамках проведенного авторами исследования показал дефицит знаний детей о профессиях родителей, непонимание сущности и социальной значимости большинства трудовых процессов. Партнёрские отношения между детским садом и школой, реализуемые в формате совместного поэтапного проекта, формируют фундамент непрерывного образования и обеспечивают высокую эффективность в достижении поставленных целей.

Ключевые слова: проект, социальное партнерство, ранняя профориентация, проектная деятельность, детский сад, школа, старший дошкольный возраст.

Annotation. This article presents the experience of a preschool institution partnering with a school to implement the «#BusinessChildren» project, aimed at early career guidance for older preschool-age children. It substantiates the relevance of educational efforts to introduce preschoolers to the world of adult professions and to provide early career guidance in preschool. It emphasizes project-based activities as an effective means of implementing early career guidance objectives. The authors note that its effectiveness stems from a student-centered approach aimed at actively assimilating information through a collective search for answers to questions. An analysis of children's responses in the authors' study revealed a lack of knowledge about their parents' professions and a misunderstanding of the nature and social significance of most work processes. Partnerships between a preschool and a school, implemented through a joint, phased project, form the foundation for continuous education and ensure high efficiency in achieving the stated goals.

Key words: project, social partnership, early career guidance, project activities, kindergarten, school, senior preschool age.

Литература:

1. Белинова, Н.В. Подготовка педагогов дошкольного образования к проектированию образовательной среды в детском саду / Н.В. Белинова, В.С. Додонова, А.Н. Тынникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 42-44

2. Бичева, И.Б. Оценка готовности педагогов к изучению и внедрению современных технологий в образовательную практику / И.Б. Бичева, Н.В. Белинова, С.А. Зайцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – С. 22-25

3. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений: для работы с детьми 5-7 лет / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 108 с.

4. Зиновьева, А.А. Включение дошкольников в пробную профессиональную деятельность как средство ранней профориентации / А.А. Зиновьева, М.А. Мазниченко, В.П. Шуванова // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 5(101). – С. 18-31

5. Карабанова, Н.С. Современные технологии ранней профориентации в дошкольном возрасте / Н.С. Карабанова, Т.Г. Ханова // Проблемы и перспективы развития дошкольного образования: сборник статей по материалам Четвертой Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – С. 155-160

6. Кондрашов, В.П. Введение дошкольников в мир профессий: учеб.-метод. пособие / В.П. Кондрашов. – Балаш. фил. Сарат. гос. ун-та имени Н.Г. Чернышевского. – Балашов: Николаев, 2004. – 46 с.

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования» № 1028 [от 25 ноября 2022 года] // Гарантии: информационно-правовой портал. – URL: https:// www.garant.ru/pr0ducts/ip0/prime/d0c/405942493/ (дата обращения: 25.12.23)

УДК 378

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ПЕРИОД ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

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

Постановка проблемы. Формирование профессионально-этической позиции у будущих юристов является одной из ключевых задач современного юридического образования. В условиях роста общественных требований к качеству правовой помощи и высокой ответственности представителей юридической профессии возрастает значение этических норм и ценностей, лежащих в основе профессиональной деятельности. Наличие у юриста четко сформированной этической позиции способствует не только повышению уровня правовой культуры, но и укреплению доверия общества к правовой системе в целом. Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью совершенствования образовательных программ, направленных на развитие у студентов правового мышления, моральной ответственности и способности принимать этически обоснованные решения в профессиональной деятельности.

Целью настоящего исследования является выявление и анализ ключевых аспектов формирования профессионально-этической позиции будущих юристов в процессе их профессиональной подготовки. Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи: определить теоретические основы понятия профессионально-этической позиции; проанализировать роль образовательного процесса и внеучебных факторов в формировании этических установок; выявить существующие проблемы и предложить пути их преодоления в рамках юридического образования.

В качестве методов исследования использованы анализ и систематизация теоретических источников, педагогический анализ, а также обобщение результатов научных исследований, посвящённых профессиональной этике и педагогическим аспектам подготовки юристов. Такой комплексный подход позволяет глубже понять механизмы формирования этической позиции и определить эффективные пути её развития в образовательной среде.

Изложение основного материала исследования. Профессионально-этическая позиция юриста представляет собой ключевой компонент его профессиональной идентичности и деятельности, отражающий систему моральных и этических ценностей, которые направляют поведение в профессиональной среде. В исследованиях Т.Н. Брагиной подчеркивается, что профессиональная этика является основой доверия между юристом и обществом, обеспечивая высокие стандарты правосудия и правовой культуры [1, С. 47]. По мнению А.П. Зориной, профессионально-этическая позиция включает в себя ценностные ориентиры, мотивационные установки и конкретные поведенческие модели, которые формируются в процессе профессиональной подготовки и служат регулятором деятельности будущих юристов [2, С. 60].

В работах Е.В. Климовой выделяется комплексный подход к пониманию профессиональной этики, который рассматривает ее не только как свод норм и правил, но и как внутренне обусловленную позицию, включающую осознание ответственности, уважение к правам и достоинству других, а также готовность к этическому самоконтролю и саморазвитию [3, С. 79]. По мнению И.Ю. Полянской, именно такая позиция позволяет юристу эффективно ориентироваться в сложных моральных дилеммах и принимать решения, соответствующие не только букве закона, но и духу справедливости [4, С. 35].

Л.И. Чернявская в своих исследованиях акцентирует внимание на том, что формирование профессионально-этической позиции – это сложный педагогический процесс, требующий системного воздействия на личность студента через сочетание теоретического обучения и воспитательной работы [5, С. 115]. Она отмечает, что одной из важных задач образования является развитие у студентов способности к этическому рефлексированию и формирование устойчивых нравственных установок, которые впоследствии будут определять их профессиональное поведение.

Таким образом, профессионально-этическая позиция юриста – это многогранное явление, включающее в себя ценностные, мотивационные и поведенческие компоненты. Она является необходимым условием для эффективной и ответственной юридической практики. Формирование этой позиции требует целенаправленного педагогического воздействия и является одним из важнейших результатов профессиональной подготовки будущих юристов.

Выводы. В результате проведённого анализа можно сделать ряд важных выводов, касающихся формирования профессионально-этической позиции будущих юристов в процессе их профессиональной подготовки. Во-первых, профессионально-этическая позиция представляет собой сложную многокомпонентную структуру, включающую ценностные ориентиры, мотивационные установки и поведенческие модели, которые являются основой для ответственного и нравственно оправданного поведения юриста в профессиональной сфере. Во-вторых, формирование такой позиции возможно лишь при условии комплексного педагогического воздействия, сочетающего теоретическую подготовку с практической деятельностью и воспитательной работой, что способствует формированию у студентов способности к этическому осмыслению своей профессиональной роли.

Кроме того, выявленные в исследованиях трудности и барьеры свидетельствуют о необходимости совершенствования содержания образовательных программ и внедрения интерактивных методов обучения, направленных на развитие критического мышления и этического самоконтроля. Особое значение имеет воспитание устойчивых нравственных установок и создание условий для моделирования профессионального поведения в реальных или приближённых к ним ситуациях.

Таким образом, системное и целенаправленное формирование профессионально-этической позиции является одним из ключевых факторов успешной подготовки юристов, способных не только эффективно применять знания, но и действовать в соответствии с высокими моральными стандартами, что в конечном итоге способствует укреплению правовой культуры и доверия общества к юридической профессии.

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты формирования профессионально-этической позиции будущих юристов в период их профессиональной подготовки. Подчеркивается важность интеграции этических норм и ценностей в образовательный процесс как основы для развития моральной ответственности и профессиональной зрелости студентов. Анализируются теоретические подходы к пониманию профессиональной этики, а также педагогические методы, способствующие развитию этических компетенций. Особое внимание уделяется проблемам и барьерам, возникающим на пути формирования этической позиции, и возможным путям их преодоления. Работа направлена на совершенствование юридического образования с целью повышения качества подготовки высококвалифицированных и этически ответственных специалистов.

Ключевые слова: профессионально-этическая позиция, юристы, профессиональная подготовка, этика, юридическое образование.

Annotation. The article examines the key aspects of the formation of the professional and ethical position of future lawyers during their professional training. The importance of integrating ethical norms and values into the educational process as a basis for the development of moral responsibility and professional maturity of students is emphasized. The article analyzes theoretical approaches to understanding professional ethics, as well as pedagogical methods that contribute to the development of ethical competencies. Special attention is paid to the problems and barriers that arise in the way of forming an ethical position, and possible ways to overcome them. The work is aimed at improving legal education in order to improve the quality of training of highly qualified and ethically responsible specialists.

Key words: professional and ethical position, lawyers, professional training, ethics, legal education.

Литература:

1. Брагина, Т.Н. Этические основы профессионального становления юриста / Т.Н. Брагина // Вестник юридического образования. – 2020. – № 4. – С. 45-51

2. Зорина, А.П. Психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной этики у студентов юридических факультетов / А.П. Зорина // Педагогика и психология. – 2019. – № 2. – С. 58-64

3. Климова, Е.В. Методические подходы к развитию профессионально-этической позиции в юридическом образовании / Е.В. Климова // Современное образование. – 2021. – № 7. – С. 77-83

4. Полянская, И.Ю. Формирование этических компетенций у будущих юристов: опыт и перспективы / И.Ю. Полянская // Вопросы теории и практики образования. – 2022. – № 3. – С. 33-39

5. Чернявская, Л.И. Роль педагогических технологий в формировании профессионально-этической позиции студентов-юристов / Л.И. Чернявская // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 12. – С. 112-118

УДК 378.2

ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

Калышкенова Балхаш Даулетбековна
магистрант
Образовательное частное учреждение высшего образования
«Московская международная академия» (г. Москва)

Постановка проблемы. В условиях быстрого развития информационных технологий и возрастающей потребности в качественной инклюзии, традиционные методы подготовки специалистов (педагогов, психологов, социальных работников) зачастую не в полной мере учитывают специфику работы с разнообразными категориями учащихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Это приводит к недостаточному уровню сформированности профессиональных компетенций у будущих специалистов, что, в свою очередь, негативно сказывается на качестве инклюзивного образования.

Ключевые проблемы, которые необходимо решить: отсутствие гибкости в учебных программах. Традиционные программы не всегда оперативно адаптируются к новым вызовам и потребностям инклюзивной среды, не включая в себя обучение работе с новейшими цифровыми инструментами. Технологический разрыв: В образовательных учреждениях, занимающихся подготовкой специалистов, наблюдается недостаток современного технического оснащения и квалифицированных преподавателей, способных эффективно интегрировать цифровые ресурсы в учебный процесс.

Недостаток практико-ориентированных навыков: Обучающиеся не получают достаточного опыта работы с адаптивными образовательными платформами, специализированным программным обеспечением и другими цифровыми инструментами, что затрудняет их последующую профессиональную деятельность. Таким образом, актуальность исследования заключается в необходимости разработки и внедрения эффективных методик использования цифровых ресурсов в процесс подготовки специалистов инклюзивной среды. Это позволит сформировать у них необходимые компетенции для успешной работы в условиях цифровой инклюзии, а также повысить качество и доступность инклюзивного образования в целом.

Изложение основного материала исследования. Цифровизация образования является важнейшим мировым трендом, определяющим качество и эффективность педагогической подготовки. Цифровые технологии позволяют индивидуализировать обучение, адаптировать его под потребности разных групп студентов и формировать навыки работы в условиях инклюзии. К числу цифровых образовательных ресурсов относятся мультимедийные пособия, электронные библиотеки, обучающие программы, онлайн-курсы, интерактивные тренажёры.

Основные виды и преимущества цифровых ресурсов.

Цифровые ресурсы, используемые в подготовке специалистов, можно классифицировать по нескольким категориям:

1. Адаптивные образовательные платформы и курсы: Эти платформы, такие как Coursera и edX, предлагают специализированные курсы по инклюзивному образованию, психологии развития и адаптивной педагогике. Они позволяют обучающимся осваивать материал в индивидуальном темпе, используя интерактивные задания, видеолекции и тесты.

2. Специализированное программное обеспечение: К этой категории относятся программы для альтернативной и аугментативной коммуникации (ААК), такие как Proloquo2Go и Speak for Yourself. Использование таких программ в процессе обучения позволяет будущим специалистам не только изучить их функционал, но и получить практический опыт работы с ними, что является ключевым для успешной коммуникации с учащимися, имеющими речевые нарушения.

3. Виртуальная и дополненная реальность (VR/AR): Технологии VR/AR создают иммерсивную среду, в которой будущие специалисты могут отрабатывать навыки работы с детьми с различными особенностями развития в безопасных и контролируемых условиях. Например, симуляторы могут воспроизводить ситуации, связанные с сенсорной перегрузкой, помогая педагогам разработать стратегии для её предотвращения и управления.

4. Базы данных и электронные библиотеки: Доступ к обширным научным публикациям, методическим пособиям и исследованиям в области инклюзивного образования, таким как Scopus, Web of Science или eLibrary, позволяет специалистам всегда быть в курсе последних научных достижений и применять актуальные методики в своей работе.

Психолого-педагогические аспекты использования цифровых ресурсов.

Применение цифровых технологий в подготовке специалистов инклюзивной среды связано не только с методической стороной, но и с психолого-педагогическими аспектами.

Психологические аспекты.

С психологической точки зрения, инклюзия направлена на создание атмосферы принятия, уважения и безопасности.

Развитие самооценки и самопринятия: Когда ребёнок чувствует, что его принимают таким, какой он есть, это способствует формированию положительной Я-концепции.

Снижение тревожности и стресса: В инклюзивной среде дети с особыми потребностями меньше подвержены стигматизации.

Социальная адаптация: Регулярное общение в инклюзивной группе помогает детям с особенностями развития осваивать социальные нормы, учиться взаимодействовать и разрешать конфликты.

Педагогические аспекты.

Педагогические аспекты инклюзии направлены на индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса.

Индивидуализация обучения: Педагог должен разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты, учитывая способности, темп и стиль обучения каждого ученика.

Гибкая организация учебного процесса: В инклюзивном классе используются гибкие формы обучения, такие как работа в малых группах, парная работа и индивидуальные задания.

Командная работа специалистов: Успех инклюзии зависит от слаженного взаимодействия команды специалистов: педагогов, психологов, логопедов и дефектологов.

Практическая реализация цифровых ресурсов.

На практике в педагогических вузах Казахстана и России всё шире используются цифровые инструменты для подготовки специалистов к работе в условиях инклюзии.

В условиях стремительного развития цифровых технологий особое значение приобретает вопрос интеграции инновационных решений в подготовку педагогов к инклюзивной практике. Особое внимание уделяется созданию адаптивных образовательных платформ, которые способны учитывать индивидуальные образовательные маршруты студентов. Такие системы позволяют повысить качество образовательного процесса за счет гибкости и персонализации. Важно отметить, что цифровые ресурсы не являются самоцелью. Их эффективность определяется педагогическим замыслом и методической грамотностью преподавателя. Кроме того, требуется системная подготовка профессорско-преподавательского состава к использованию цифровых инструментов в работе со студентами, ориентированными на

инклюзию. Рассматривая перспективы, можно выделить несколько направлений развития: развитие платформ адаптивного обучения, включающих искусственный интеллект; использование технологий анализа больших данных для отслеживания динамики усвоения материала; разработка специализированных курсов повышения квалификации, которые ориентированы на работу в условиях инклюзии. Цифровые ресурсы выступают не только инструментом, но и фактором трансформации образовательной системы. Их использование способствует созданию новой культуры обучения, где приоритетом является доступность, гибкость и индивидуализация в условиях инклюзивного образования.

Выводы. Таким образом, цифровые ресурсы играют ключевую роль в подготовке специалистов для инклюзивной образовательной среды. Они обеспечивают вариативность методов обучения, создают возможности для практико-ориентированной подготовки и способствуют формированию необходимых профессиональных и личностных качеств педагогов. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются развитие адаптивных цифровых платформ, расширение применения технологий виртуальной и дополненной реальности, а также совершенствование методик их интеграции в образовательный процесс.

Аннотация. В статье рассматривается роль цифровых ресурсов в подготовке специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде. Особое внимание уделено современным информационно-коммуникационным технологиям, электронным платформам и образовательным приложениям. Отмечается их значимость для формирования профессиональных компетенций, развития толерантности и готовности к взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями. Подчеркивается необходимость интеграции цифровых инструментов в учебный процесс и повышения цифровой грамотности педагогов.

Ключевые слова: цифровые ресурсы, инклюзивное образование, подготовка специалистов, педагогическая практика, адаптивные технологии, онлайн-платформы, цифровизация образования.

Annotation. The article examines the role of digital resources in training specialists for work in an inclusive educational environment. Particular attention is paid to modern information and communication technologies, electronic platforms, and educational applications. Their importance for developing professional competencies, fostering tolerance, and preparing for interaction with children with special educational needs is emphasized. The necessity of integrating digital tools into the learning process and improving teachers' digital literacy is highlighted.

Key words: digital resources, inclusive education, teacher training, pedagogical practice, adaptive technologies, online platforms, digitalization of education.

Литература:

1. Ахутина, Т.В. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии / Т.В. Ахутина. – Москва: Просвещение, 2019. – 256 с.

2. Агапов, И.В. Цифровые ресурсы в системе современного образования / И.В. Агапов // Педагогика. – 2020. – № 5. – С. 34-41

3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – Москва: Народное образование, 2018. – 215 с.

4. Хуторской, А.В. Дидактика и педагогические технологии / А.В. Хуторской. – Москва: Академия, 2017. – 240 с.

5. Цифровая трансформация образования: аналитический доклад / под ред. А.А. Фурсенко. – Москва: НИУ ВШЭ, 2021. – 198 с.

6. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2020. – 356 с.

7. Бондарь, Н.А. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзии / Н.А. Бондарь // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 145-152

8. Florian, L. Preparing teachers for inclusive education / L. Florian // Cambridge Journal of Education. – 2017. – Vol. 47. – № 4. – P. 535-548

9. Inclusive education: the way of the future: International Conference, Geneva, 2008. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157989 (дата обращения: 15.09.2025)

10. Ainscow, M. Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow / M. Ainscow. – London: Routledge, 2015. – 240 p.

11. Armstrong, F. Inclusive education: School cultures, teaching and learning / F. Armstrong, D. Armstrong. – London: RoutledgeFalmer, 2002. – 176 p.

12. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. – Paris: UNESCO Publishing, 2020. – 455 p.

УДК 37.062.2

УЧАСТИЕ В СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Карпова Алина Вячеславовна
аспирант, ассистент кафедры педагогики, психологии и социальной работы
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный университет» (г. Волгоград)

Постановка проблемы. Современная Россия остро нуждается в людях, искренне преданных своему отечеству. Сегодня очевидно, что воспитание молодого поколения в духе патриотизма становится приоритетной задачей государства. В Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» одной из приоритетных целей является развитие потенциала каждого человека, раскрытие его способностей, воспитание патриотичной и социально ответственной личности [8].

Патриотическое воспитание молодежи ныне занимает ключевое положение в государственной политике России. В данном контексте важнейшей целью высшего образования становится подготовка выпускников, обладающих глубокими патриотическими убеждениями и качествами, необходимыми для служения интересам Отечества.

Формирование патриотических ценностей должно начинаться с раннего возраста, когда закладывается фундамент представлений о значимых жизненных ориентирах. Эффективность этого процесса в образовательных учреждениях зависит главным образом от усилий преподавателей, непосредственно вовлеченных в обучение и воспитание учащихся. Однако для успешной реализации педагогами функций патриотического воспитания важно обеспечить их соответствующую подготовку и компетентность. Следовательно, патриотическое воспитание представляет собой неотъемлемый элемент

профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. Поскольку именно будущие педагоги закладывают основы мировоззрения школьников и формируют нравственно-патриотический потенциал нации.

Настоящая статья посвящена исследованию проблем формирования патриотического сознания среди студентов педагогических вузов, выявлению факторов, способствующих развитию чувства гордости за свою страну, ответственности перед обществом и готовности служить Отечеству. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения уровня гражданской зрелости молодёжи, воспитанной в духе уважения к историческому наследию, любви к родине и стремления внести вклад в развитие своего государства.

Изложение основного материала исследования. Существуют различные подходы к определению понятия «патриотизм». Патриотизм подразумевает уважение и любовь к своему Отечеству и согражданам.

В трудах В.А. Сластенина патриотическое воспитание и формирование культуры межнационального общения осуществляется в процессе включения учащихся в активный созидательный труд на благо Родины, привития бережного отношения к истории отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа - любви к малой Родине, к своим родным местам; воспитание способности защитить Отечество; изучение традиций и культурного наследия различных этнических групп [6].

В толковом словаре В.И. Даля слово «патриот» означает «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизно-люб, отечественник или отчизник» [3].

В.А. Сухомлинский рассматривал патриотизм как сплав любви к Родине и любви к людям, основанный на гуманистических принципах и нравственности. Он считал, что истинный патриотизм заключается не в пышных речах, а в тонком и скромном ощущении, воплощающемся в инициативной деятельности, ответственном подходе и уважительном отношении к человеку, а также в желании сохранить национальную самобытность и культурное наследие [7].

Исследуя специфику воспитания школьников, К.Д. Ушинский выделял важную особенность русской педагогики – формирование патриотизма, способного, по его мнению, проявиться с огромной мощью в моменты защиты Родины от внешних угроз [2].

Приоритетной задачей воспитательной работы вуза является формирование гражданско-патриотического сознания студентов, нацеленное на воспитание у них чувства обязательства перед отечеством, уважения к его исторической памяти и культурным обычаям, а также желания защищать национальные ценности.

И.М. Купчигина, С.В. Шмидт считают, что основными показателями развитости гражданско-патриотической культуры студентов выступают уровень гражданско-патриотического мышления, характеризуемый знанием истории и культурного наследия своего государства; позитивная оценка исторических, культурных и традиционных ценностей родины; проявление патриотических чувств и гражданской ответственности наряду с сформированными политическими убеждениями; повседневная деятельность студента, отражающая уважительное отношение к историческим событиям, культурному наследию и традиционным устоям своей страны [4].

Несомненно, гражданско-патриотическая культура представляет собой сложное и многогранное явление, которое не возникает спонтанно. И.Я. Мурзина, С.В. Казакова предполагают, что «ее нужно формировать у обучающихся как в учебной деятельности, так и посредством воспитательной работы, погружая обучающихся во внеучебную деятельность» [5].

При обозначении термина «патриотизм» у современного студента мы имеем в виду стойкое нравственное чувство, которое вырастает из особенностей образа жизни и привязанности к своей социокультурной среде.

Развитие у студентов способности организовывать патриотическое воспитание младших поколений требует предварительного формирования и укрепления собственных патриотических убеждений и чувств у самих обучающихся.

Как считают Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова, В.В. Белкина патриотическое воспитание студентов педагогических вузов обязано стать основой всей воспитательной структуры учреждения, принципы и ценности патриотизма должны интегрироваться в образовательный процесс, внеучебную воспитательную практику, научную исследовательскую и общественно полезную активность будущих педагогов. В качестве решения осуществления более эффективного процесса патриотического воспитания предлагается целесообразным разработка программы организации воспитательной деятельности. Разработка программных документов по воспитанию будущих педагогов, автор считает, будет способствовать объединению усилий всех участников образовательного процесса, заинтересованных в усилении воздействия учебных ресурсов на становление личности молодого учителя [1].

Мы предлагаем рассмотреть участие в студенческих общественных объединениях как эффективную методику формирования патриотизма у будущих педагогов.

Стоит отметить, что социальный потенциал студенческих общественных объединений пока недостаточно используется современными вузами, хотя в последние годы педагогическое сообщество всё активнее обращает внимание на роль общественных объединений как площадок воспитания важнейших личностных качеств.

Неразвитость патриотического сознания среди молодёжи можно преодолеть путём вовлечения студентов в активную социальную деятельность через общественное объединение, позволяющую молодым людям раскрыть собственный потенциал посредством взаимодействия с ровесниками, наставниками и участниками научного, культурного и спортивного сообщества университета. Такие объединения разнообразны по своей тематической направленности и включают в себя не только образовательные и патриотические группы, но также художественно-творческие, научно-исследовательские, добровольческие и спортивно-массовые инициативы.

Обучаясь в университете, студент имеет шанс ощутить причастность к важным мероприятиям вуза, проявить себя в их реализации и активно способствовать развитию родного университета, своего региона и всей страны. Такой опыт вызывает положительные эмоции, способствующие воспитанию искреннего чувства признательности, уважения и глубокой привязанности к Родине.

Участие студентов в самоуправлении стимулирует развитие управленческих навыков и повышает уровень социальной ответственности. Участвуя в подготовке мероприятий, координируя действия однокурсников и принимая важные решения, студенты обретают уверенность в себе и способность эффективно организовывать коллективную работу. Общение в клубах по интересам помогает находить единомышленников, успешно проявлять личные качества и получать положительную оценку окружающих. Испытанное чувство достижения целей и признания собственных заслуг создаёт базу для зарождения подлинного чувства патриотизма.

Выводы. Таким образом, мы обратили внимание на патриотический аспект формирования личности будущих педагогов. И перспективным оказался метод участия в студенческом общественном объединении. Пришли к выводу, что педагогическим пространством для удовлетворения потребности в самореализации и формирования на этой основе патриотизма будущего педагога в результате получения положительных эмоций в ситуации успеха будет выступать участие в студенческом общественном объединении.

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию роли общественных объединений в процессе формирования патриотизма будущих педагогов. Анализируются понятия патриотизма. Сообщается о значимости воспитания

патриотичной личности студентов-педагогов. Определяются практические рекомендации педагогическим вузам по формированию активной социальной позиции студентов-педагогов. Рассматриваются аспекты влияния студенческого самоуправления на развитие патриотического сознания студентов. Сделан вывод о перспективах становления нового поколения инициативных и преданных Родине граждан благодаря участию в работе студенческих объединений.

Ключевые слова: патриотизм студентов, формирование патриотизма, чувство патриотизма, патриотизм будущего педагога, студенческие общественные объединения.

Annotation. This article is devoted to the study of the role of public associations in the process of forming the patriotism of future teachers. The concepts of patriotism are analyzed. It is reported on the importance of educating the patriotic personality of students-teachers. Practical recommendations for pedagogical universities on the formation of an active social position of students-teachers are defined. Aspects of the influence of student self-government on the development of students' patriotic consciousness are considered. The conclusion is made about the prospects for the formation of a new generation of proactive and dedicated citizens through participation in the work of student associations.

Key words: student patriotism, development of patriotism, sense of patriotism, patriotism of future teachers, student public associations.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Патриотическое воспитание студентов педагогического вуза / Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова, В.В. Белкина. – URL: https://forum.yspu.org/wp-content/uploads/2015/12/Kontseptsiya-patriot.vospitaniya.pdf (дата обращения: 04.10.2025)

2. Бородавко, Л.Т. Нравственное и патриотическое воспитание в педагогической системе К.Д. Ушинского / Л.Т. Бородавко, В.Н. Устюжанин // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 1(69). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennoe-i-patrioticheskoe-vospitanie-v-pedagogicheskoy-sisteme-k-d-ushinskogo (дата обращения: 04.10.2025)

3. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – Москва, 1955. – Т. 3. – 24 с.

4. Купчигина, И.М. Актуальность формирования гражданско-патриотической культуры обучающихся в воспитательной среде университета / И.М. Купчигина, С.В. Шмидт // МНКО. – 2024. – № 2(105). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-formirovaniya-grazhdansko-patrioticheskoy-kultury-obuchayuschihsya-v-vospitatelnoy-srede-universiteta (дата обращения: 04.10.2025)

5. Мурзина, И.Я. Перспективные направления патриотического образования / И.Я. Мурзина, С.В. Казакова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 2. – С. 155-175

6. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]. – Москва, 2003.

7. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский; сост. О.В. Сухомлинская. – Москва: Педагогика, 1990. – 288 с.

8. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» № 309 [от 7 мая 2024 г.]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070001 (дата обращения: 04.10.2025)

УДК 371

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ПОНЯТИЙ «ЦЕННОСТЬ» И «ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ОБЛАСТЕЙ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Качалов Роман Николаевич
Ректор
ФГБОУ ВО «Донецкая государственная музыкальная академия имени С.С. Прокофьева» (г. Донецк)

Постановка проблемы. В современном обществе ценности и ценностные ориентации личности играют ключевую роль в формировании мировоззрения, поведения и социального взаимодействия человека. Актуальность исследования данной темы обусловлена быстрыми изменениями в социально-культурной среде, ростом значимости морально-нравственных ориентиров и потребностью в гармоничном развитии личности. Понимание того, какие ценности определяют поведение и выбор человека, а также каким образом формируются устойчивые ценностные установки, становится особенно важным в условиях глобализации, информатизации и трансформации образовательных процессов.

Проблема изучения ценностей и ценностных ориентаций на протяжении длительного времени привлекает внимание философов, социологов, психологов и педагогов. В философской литературе ценность рассматривается как категория, отражающая отношение человека к миру и его моральным ориентирам, при этом выделяются как объективные, так и субъективные аспекты [1, С. 45]. Социологический подход акцентирует внимание на социально-культурных детерминантах ценностей, рассматривая их как регулятор поведения и социальные ориентиры, передаваемые через образовательные и институциональные практики [4, С. 102]. Психологические исследования ценностей и ценностных ориентаций позволяют выявить их влияние на мотивацию, выбор и стратегию поведения личности [2, С. 19; 3, С. 58], а педагогические подходы демонстрируют роль ценностей в формировании личностных качеств и профессиональных компетенций в образовательной среде [5, С. 134].

Несмотря на значительный объем исследований, проблемы систематизации фундаментальных признаков понятий «ценность» и «ценностные ориентации» остаются актуальными. Существующие работы дают представление о многоаспектности этих понятий, однако не всегда позволяют объединить философские, социологические, психологические и педагогические подходы в единую концептуальную рамку. Это создает необходимость комплексного анализа, который позволит выявить общие характеристики ценностей, определить их структуру и специфику проявления в различных сферах жизнедеятельности человека.

Анализ научной литературы показывает, что ценности и ценностные ориентации рассматриваются как универсальные регуляторы поведения, интегрирующие индивидуальные и социальные аспекты жизни, формирующие устойчивую систему мотивов и определяющие стратегию взаимодействия личности с окружающей средой [1-5]. Такой подход обеспечивает возможность более глубокого понимания механизмов формирования личности и способствует развитию эффективных педагогических практик, направленных на воспитание морально зрелого, социально ответственного и самореализованного индивида.

Изложение основного материала исследования. Понятие «ценность» является фундаментальным в различных областях научного знания, однако трактуется неоднозначно в зависимости от подхода исследователя. По мнению

Н.Д. Арутюновой, ценность выступает как интегральное образование, отражающее отношение человека к миру и его месту в социальной и культурной среде, и включает в себя как объективные, так и субъективные аспекты [1, С. 45]. Это подчеркивает двойственную природу ценностей: с одной стороны, они представляют собой устоявшиеся социальные нормы, а с другой – внутренние ориентиры личности, влияющие на поведение и принятие решений. Следовательно, ценности одновременно формируют и структурируют индивидуальные мотивации, создавая основу для формирования ценностных ориентаций.

В социологическом контексте ценности рассматриваются как социальные регуляторы поведения и культурные ориентиры, на которых строится взаимодействие людей в обществе. По мнению Н.С. Лукши, ценности отражают социально одобряемые формы поведения и нормы, которые закреплены в коллективном сознании и передаются через образовательные, культурные и институциональные практики [4, С. 102]. Это означает, что ценностные ориентации личности формируются под воздействием социальных институтов, традиций и культурных практик, и их исследование требует учета взаимодействия индивидуального и коллективного уровней. В этом контексте ценности оказываются связующим звеном между личностью и обществом, выступая индикатором социально значимого поведения.

С точки зрения психологии ценности рассматриваются как внутренние мотиваторы и ориентиры личности. В исследованиях И.А. Зимней подчеркивается, что ценности формируют систему приоритетов человека, определяя его действия, выбор и стратегию поведения в разных жизненных ситуациях [3, С. 58]. По словам Воронцовой И. В., ценностные ориентации выступают как устойчивые внутренние установки, которые проявляются в оценках, предпочтениях и личных целях, оказывая влияние на формирование характера и социальной компетентности [2, С. 19]. Таким образом, психологический подход позволяет увидеть ценности как динамическую систему, интегрированную в психику человека, которая одновременно управляет поведением и отражает внутренние установки личности.

В педагогическом аспекте ценности и ценностные ориентации играют ключевую роль в воспитательном и образовательном процессе. Т.В. Фролова отмечает, что образовательная среда способствует формированию ценностных ориентиров, которые в дальнейшем определяют отношение студентов к учебной деятельности, межличностным отношениям и профессиональной реализации [5, С. 134]. Это подтверждает необходимость интеграции ценностного компонента в образовательные программы и педагогические практики, что позволяет формировать не только профессиональные компетенции, но и личностные качества, необходимые для социально ответственного поведения.

Анализ различных подходов позволяет выделить несколько фундаментальных признаков понятий «ценность» и «ценностные ориентации». Во-первых, ценность всегда носит нормативный характер, она оценивает явления и действия как желательные или нежелательные. Во-вторых, ценности обладают устойчивостью и долговременной значимостью для личности, являясь критерием выбора и поведения. В-третьих, ценности имеют двойственную природу: они одновременно социальны и индивидуальны, формируясь под воздействием культурных, социальных и психологических факторов. Ценностные ориентации, в свою очередь, выступают как интегративные проявления этих ценностей, определяя конкретные стратегии поведения, приоритеты и жизненные цели личности.

На основе анализа литературы можно сделать вывод о том, что ценности и ценностные ориентации выступают универсальными категориями, которые позволяют систематизировать понимание человеческой деятельности и поведения. Их изучение требует комплексного подхода, объединяющего философский, социологический, психологический и педагогический аспекты. Это дает возможность рассматривать ценности не только как теоретическую категорию, но и как практический инструмент формирования личностных качеств, воспитания моральной и социальной ответственности, а также развития способности к саморегуляции и самореализации.

Таким образом, можно утверждать, что ценности и ценностные ориентации интегрируют индивидуальные и социальные аспекты жизни человека, формируют устойчивую систему мотиваций и определяют способы взаимодействия с окружающей средой. Их изучение и систематизация обеспечивают теоретическую основу для дальнейших исследований в области педагогики, психологии и социологии, а также дают практические ориентиры для построения образовательных программ, способствующих гармоничному развитию личности и формированию зрелых социальных компетенций.

Выводы. Анализ различных подходов к изучению понятий «ценность» и «ценностные ориентации» показывает, что эти категории являются универсальными регуляторами поведения и жизненной стратегии человека. По философскому подходу ценности представляют собой интегральные образования, отражающие отношение личности к миру и моральным ориентирам, сочетая объективные и субъективные характеристики [1, С. 45]. Социологические исследования подчеркивают социальную детерминированность ценностей, их роль в формировании норм поведения и культурных ориентиров, передаваемых через образовательные и институциональные практики [4, С. 102]. Психологический взгляд позволяет выявить влияние ценностей на мотивацию, выбор и поведение личности, а также на формирование устойчивых внутренних установок, определяющих жизненные цели и приоритеты [2, С. 19; 3, С. 58]. Педагогический аспект демонстрирует значимость ценностных ориентиров в образовательной среде, где они способствуют развитию личностных и профессиональных компетенций, формируя социально зрелую и ответственную личность [5, С. 134].

В результате проведенного анализа можно утверждать, что фундаментальные признаки ценности включают нормативность, долговременную значимость, социальную и индивидуальную природу. Ценностные ориентации выступают интегративным проявлением этих признаков, определяя конкретные стратегии поведения, приоритеты и жизненные цели личности. Объединение философских, социологических, психологических и педагогических подходов позволяет рассматривать ценности как сложный, многоуровневый феномен, обеспечивающий взаимодействие личности с обществом, культурой и собственной внутренней системой мотиваций.

Таким образом, ценности и ценностные ориентации формируют основу мировоззрения и поведения человека, интегрируя социальные нормы и индивидуальные установки. Их изучение обеспечивает возможность выстраивания педагогических практик, направленных на гармоничное развитие личности, воспитание социальной ответственности и формирование зрелой системы мотивов. Комплексный подход к анализу этих категорий позволяет глубже понять механизмы формирования личности и создать методологическую базу для дальнейших исследований в области педагогики, психологии и социологии.

Аннотация. В статье рассматриваются фундаментальные признаки понятий «ценность» и «ценностные ориентации» с позиции различных областей научного знания: философии, социологии, психологии и педагогики. Проведен анализ существующих подходов к пониманию ценностей и их влияния на формирование личности и социальное поведение. Выявлены основные характеристики ценностей, такие как нормативность, долговременная значимость и двойственная природа, а также их интегративное проявление в виде ценностных ориентаций. Обоснована необходимость комплексного подхода к изучению ценностей для формирования устойчивых личностных и профессиональных компетенций. Сделан вывод о значении ценностных ориентиров в образовательной практике и развитии социальной ответственности личности.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, личность, педагогика, социальные нормы.

Annotation. The article examines the fundamental features of the concepts of "value" and "value orientations" from the perspective of various fields of scientific knowledge: philosophy, sociology, psychology and pedagogy. The analysis of existing approaches to understanding values and their influence on personality formation and social behavior is carried out. The main characteristics of values, such as normativity, long-term significance and dual nature, as well as their integrative manifestation in the form of value orientations, are revealed. The necessity of an integrated approach to the study of values for the formation of sustainable personal and professional competencies is substantiated. The conclusion is made about the importance of value orientations in educational practice and the development of social responsibility of the individual.

Key words: value, value orientations, personality, pedagogy, social norms.

Литература:

1. Арутюнова, Н.Д. Язык, мышление, ценности / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 2019. – 288 с. – ISBN 978-5-02-039123-4
2. Воронцова, И.В. Ценностные ориентации личности в психологической науке / И.В. Воронцова // Психологический журнал. – 2020. – № 4. – С. 12-2
3. Зимняя, И.А. Психология ценностей и мотивации / И.А. Зимняя. – СПб.: Питер, 2021. – 304 с. – ISBN 978-5-459-02012-8
4. Лукша, Н.С. Социология культуры и ценностей / Н.С. Лукша. – М.: Академический проект, 2020. – 256 с. – ISBN 978-5-8291-2140-7
5. Фролова, Т.В. Ценностные ориентации в педагогической теории и практике / Т.В. Фролова. – Екатеринбург: УрО РАО, 2022. – 192 с. – ISBN 978-5-89059-654-2

УДК 372.8

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Кирина Александра Романовна
студент
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
Левченко Наталия Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

Постановка проблемы. Современная образовательная среда характеризуется высокой динамикой изменений, требующих от молодых педагогов не только профессиональной компетентности, но и развитых коммуникативно-управленческих навыков. Эффективное управление образовательной организацией невозможно без способности педагогов взаимодействовать с коллегами, учащимися и родителями, принимать решения в нестандартных ситуациях и организовывать учебный процесс с учетом современных требований.

Анализ последних исследований показывает, что формирование управленческих и коммуникативных компетенций у педагогов становится критическим фактором успешной реализации образовательных программ и инновационных проектов. Так, современные подходы к управлению образовательными организациями (Сураева, 2025; Леонов и Кожункин, 2024; Новиков и Мальцева, 2023) предполагают интеграцию цифровых инструментов, проектной деятельности и компетентностного подхода, что требует от молодых специалистов гибкости, навыков командной работы и способности к стратегическому планированию [2; 4; 6].

Несмотря на значимость этих навыков, исследования указывают на недостаточную готовность молодых педагогов к эффективному взаимодействию в образовательных командах и управлению процессами на современном уровне (Морозов, 2023; Гризодуб и Гриценко, 2023). Это создает актуальную проблему: необходимость разработки диагностических инструментов, позволяющих оценить уровень сформированности коммуникативно-управленческих навыков у молодых специалистов и выявить области для целенаправленного развития [1; 3].

Таким образом, проблема диагностики уровня коммуникативно-управленческих навыков у молодых педагогов является актуальной и практически значимой, поскольку от нее напрямую зависит эффективность работы образовательной организации и успешность реализации инновационных образовательных проектов.

Изложение основного материала исследования. Для оценки уровня развития коммуникативно-управленческих навыков применяются разнообразные методики [5; 7; 8]:

– Самодиагностика: самооценочные анкеты, тесты на определение личностных характеристик и профессиональных предпочтений;

– Наблюдение: оценка качества взаимодействия педагога с детьми и коллегами в реальных ситуациях;

– Экспертная оценка: привлечение опытных учителей и психологов для анализа поведения молодого специалиста;

– Моделирование ситуаций: проведение ролевых игр и тренингов, позволяющих оценить готовность к решению конкретных проблемных вопросов.

Эти методы позволяют выявить сильные стороны и зоны роста каждого педагога, формируя основу для дальнейшей работы над развитием соответствующих компетенций.

Для оценки уровня развития коммуникативно-управленческих навыков нами была разработана анкета и проведено исследование среди педагогов МБОУ «СОШ № 18» города Обнинска. В исследовании приняли участие 38 учителей в возрасте от 20-30 лет. Для наглядного представления результатов проведённого констатирующего этапа исследования и анализа уровня сформированности коммуникативно-управленческих навыков у молодых педагогов целесообразно обратиться к конкретным данным, отражённым в анкетировании. Диаграмма 1 демонстрирует, насколько легко респонденты устанавливают контакт с незнакомыми людьми, что является важным показателем их коммуникативной компетентности и готовности к взаимодействию в профессиональной среде.



Диаграмма 1. Уровень способности молодых педагогов устанавливать контакт с незнакомыми людьми

Для оценки коммуникативных навыков молодых педагогов важно определить их способность устанавливать контакт с незнакомыми людьми. Диаграмма 1 демонстрирует распределение респондентов по степени согласия с утверждением «Я легко устанавливаю контакт с незнакомыми людьми», что позволяет выявить базовый уровень коммуникативной готовности специалистов. Согласно диаграмме 1, 31,6% респондентов выбрали 4 вариант, означающий, что они в значительной степени согласны с утверждением, 34,2% выбрали 3 вариант, 31,6% выбрали 5 вариант, что свидетельствует о полном согласии, 2,6% выбрали 1 вариант ответа.



Диаграмма 2. Комфортность ведения беседы с родителями учащихся у молодых педагогов

Следующим аспектом исследования является умение педагогов вести беседу с родителями учащихся. Диаграмма 2 отражает субъективное ощущение комфорта при взаимодействии с родителями, что является важным индикатором профессиональной адаптивности и способности к построению конструктивного диалога. Согласно диаграмме 2, 42,1% респондентов выбрали 4 вариант, что означает, что они в значительной степени согласны с утверждением, 28,9% выбрали 3 вариант, 18,4% выбрали вариант 5, что свидетельствует о полном согласии, 10,6% выбрали вариант 2.



Диаграмма 3. Владение приёмами активного слушания у молодых педагогов

Ключевым компонентом эффективной коммуникации является активное слушание. Диаграмма 3 иллюстрирует уровень владения педагогами приёмами активного слушания, что позволяет оценить их готовность к внимательному восприятию и корректной интерпретации информации в профессиональной среде. Согласно диаграмме 3, 52,6% респондентов выбрали 5 вариант, что свидетельствует о полном согласии с утверждением,34,2% выбрали 4 вариант, 13,2% выбрали 3 вариант ответа.



Диаграмма 4. Стремление педагогов избегать недопониманий в ходе общения

Диаграмма 4 отражает стремление молодых специалистов предотвращать недопонимания в процессе коммуникации. Данный показатель демонстрирует уровень рефлексии и профессиональной ответственности за качество взаимодействия с учениками и коллегами. Согласно диаграмме 4, 55,3% респондентов выбрали вариант 5, что свидетельствует о полном согласии с утверждением, 39,5% выбрали вариант 4, 5,2% выбрали 3 вариант.



Диаграмма 5. Уровень уверенности молодых педагогов в организации самостоятельной работы учащихся на уроке

Организация самостоятельной работы учащихся является важной управленческой компетенцией. Диаграмма 5 позволяет проанализировать уверенность педагогов в способности планировать и контролировать учебный процесс, выявляя при этом потенциальные трудности в управлении классом. Согласно диаграмме 5, большинство респондентов (65,8%) выбрали вариант «Совершенно легко», что свидетельствует о высокой уверенности в своих способностях организовать самостоятельную работу учащихся, 34,2% выбрали вариант «Трудно», что указывает на наличие определенных трудностей в этом процессе.

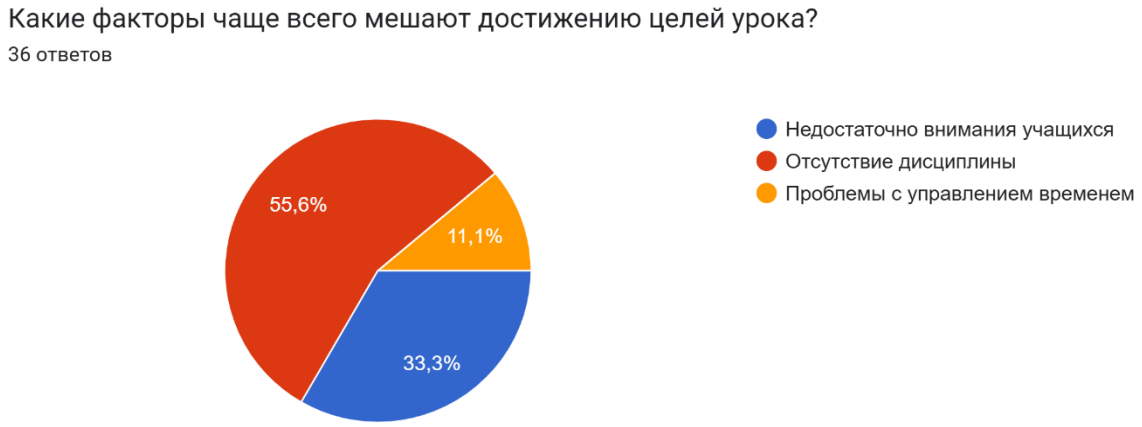


Диаграмма 6. Основные факторы, мешающие достижению целей урока, по мнению молодых педагогов

Для выявления проблемных зон в профессиональной деятельности педагогов проводилось исследование факторов, препятствующих достижению целей урока. Диаграмма 6 наглядно показывает распределение наиболее частых затруднений, с которыми сталкиваются молодые специалисты. Согласно диаграмме 6, 55,6% респондентов выбрали вариант «Недостаточное внимание учащихся», что свидетельствует о том, что это наиболее частая причина, мешающая достижению целей урока.

33,3% выбрали вариант «Проблемы с управлением временем», 11,1% выбрали вариант «Отсутствие дисциплины».



Диаграмма 7. Наличие стратегии решения возможных конфликтных ситуаций в классе у молодых педагогов

Эффективное управление классом невозможно без разработки стратегий разрешения конфликтов. Диаграмма 7 демонстрирует, насколько педагоги готовы к предвидению и регулированию конфликтных ситуаций, что является ключевым компонентом управленческих навыков. Согласно диаграмме 7, у большинства опрошенных есть стратегия решения возможных конфликтных ситуаций в классе, 26,3% опрошенных предпочитают импровизировать.

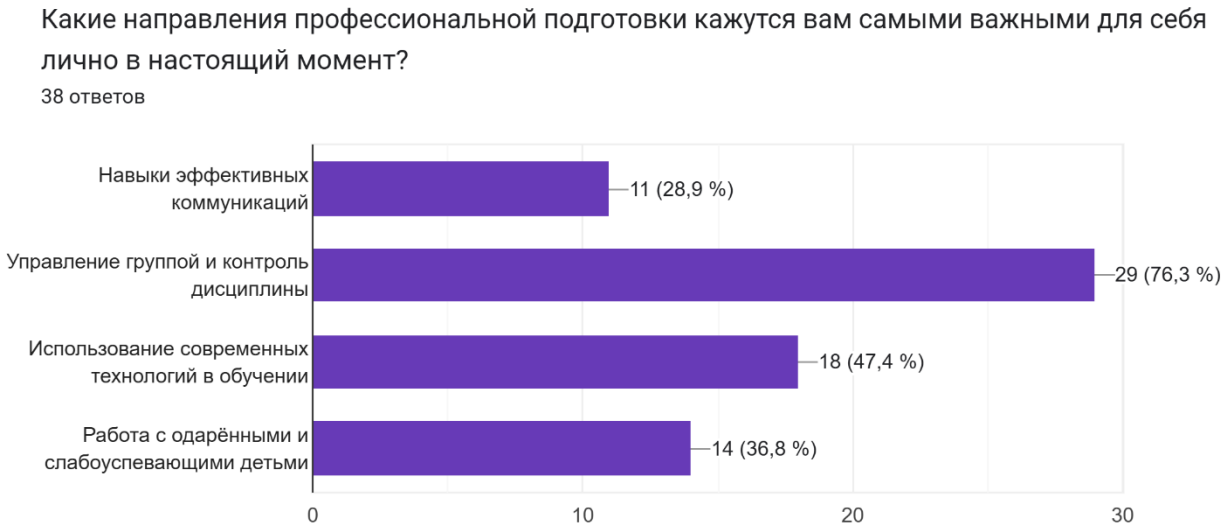


Диаграмма 8. Какие направления профессиональной подготовки кажутся вам самыми важными для себя лично в настоящий момент?

Для целенаправленного развития профессиональных компетенций важно понимать приоритетные направления подготовки. Диаграмма 8 иллюстрирует области, которые молодые педагоги считают наиболее значимыми для собственного профессионального роста, с акцентом на управление группой и контроль дисциплины. Согласно диаграмме 8, большинство (76,3%) опрошенных считают направление «Управления группой и контроля дисциплины» самым важным для себя лично в настоящий момент.



Диаграмма 9. Общее впечатление молодых педагогов о своей профессиональной деятельности

Диаграмма 9 показывает, как молодые специалисты оценивают собственную работу и личные достижения в образовательной среде. Согласно диаграмме 9, абсолютное большинство опрошенных считают, что у них все вполне нормально в профессиональной деятельности, 23,7% опрошенных затрудняются ответить и такое же процентное соотношение среди опрошенных довольны собой и результатами труда.

Выводы. По данным констатирующего этапа эксперимента большинство респондентов обладают базовыми коммуникативными компетенциями, такими как установление контакта с незнакомыми людьми, активное слушание и способность вести беседу с родителями. Вместе с тем выявлены области, требующие дополнительного развития: управление классом, удержание внимания учащихся, организация самостоятельной работы и контроль дисциплины.

Для дальнейшего профессионального развития молодых педагогов рекомендуется использовать комплексный подход, включающий различные методы диагностики и развития коммуникативно-управленческих навыков, необходимо работать над привлечением и удержанием внимания учащихся, а также управлять временем и дисциплиной в классе. Важно продолжать развивать навыки активного слушания и управления группой, так как эти направления считаются наиболее важными для успешной профессиональной деятельности.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме диагностики коммуникативно-управленческих навыков у молодых педагогов. В работе рассматриваются современные подходы к оценке профессионально значимых качеств, необходимых для эффективного взаимодействия педагога с учащимися и коллегами. Особое внимание уделяется методам самодиагностики, наблюдения, экспертной оценки и моделирования ситуаций, которые позволяют выявлять сильные стороны и зоны роста каждого специалиста. Проведено эмпирическое исследование среди молодых педагогов, в ходе которого разработана и использована анкета для оценки уровня сформированности компетенций. Результаты констатирующего этапа исследования показали, что большинство педагогов обладают базовыми коммуникативными навыками, однако нуждаются в развитии умений управления группой и удержания внимания учащихся. На основе полученных данных предложены рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки молодых педагогов и повышению их адаптивности в образовательной среде. Статья подчеркивает важность комплексного подхода к развитию коммуникативно-управленческих компетенций и постоянного профессионального роста молодых специалистов.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, управленческие компетенции, диагностика, молодые педагоги, профессиональное развитие, подготовка.

Annotation. This article addresses the pressing issue of assessing the communication and management skills of young teachers. It examines modern approaches to assessing professionally significant qualities necessary for effective teacher interaction with students and colleagues. Particular attention is paid to methods of self-assessment, observation, expert assessment, and situational modeling, which help identify the strengths and areas for growth of each specialist. An empirical study among young teachers was conducted, during which a questionnaire was developed and administered to assess the level of competence development. The results of the ascertaining phase of the study showed that most teachers possess basic communication skills but need to develop their skills in group management and maintaining student attention. Based on the data obtained, recommendations are proposed for improving the professional training of young teachers and enhancing their adaptability in the educational environment. The article emphasizes the importance of an integrated approach to developing communication and management competencies and the continuous professional growth of young specialists.

Key words: communication skills, management competencies, assessment, young teachers, professional development, training.

Литература:

1. Гризодуб, Н.В. Роль руководителя образовательной организации в формировании положительного имиджа образовательного учреждения в современных условиях / Н.В. Гризодуб, Н.Л. Гриценко // Academy. – 2023. – № 2(75). – С. 53-59

2. Леонов, М.С. Управление образовательной организацией: современные модели и инновационные подходы / М.С. Леонов, А.И. Кожункин // Проблемы научной мысли. – 2024. – Т. 1. – № 5. – С. 24-26

3. Морозов, А.В. Требования к управленческому персоналу образовательных организаций и их учёт в современной системе управления / А.В. Морозов // Образование и право. – 2023. – № 1. – С. 238-246

4. Новиков, А.И. Компетентностный подход, как элемент образовательной системы в образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации / А.И. Новиков, А.А. Мальцева // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структ. – 2023. – № 3. – С. 281-284

5. Российская Федерация. Министерство просвещения. Методические рекомендации по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана: распоряжение от 27 августа 2021 г. № Р 201. – URL: https://base.garant.ru/402786848/ (дата обращения: 01.11.2025)

6. Сураева, М.О. Цифровой подход к формированию инновационного механизма процессного управления для эффективного развития организаций: роль региона присутствия / М.О. Сураева // Естественно-гуманитарные исследования. – 2025. – № 2(58). – С. 439-444

7. Чурило, Н.В. Методы и методология педагогической диагностики / Н.В. Чурило. – Минск: БГПУ, 2018. – 89 с. – URL: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/42942/1/… (дата обращения: 01.11.2025)

8. Профессиональная самодиагностика педагога // Менобр.ru. – 2025. – URL: https://www.menobr.ru/article/67749-professionalnaya-samodiagnostika-pedagoga (дата обращения: 01.11.2025)

УДК 371

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА И ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Клычева Анна Вадимовна
магистрант
Московская международная академия (г. Москва);
Осадчая Ирина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
Московская международная академия (г. Москва)

Постановка проблемы. В условиях современного образовательного пространства интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам становится не столько факультативным дополнением, сколько необходимым компонентом методической системы. Цифровизация образования открывает качественно новые возможности для развития компетенций обучающихся, особенно в области лингвистической подготовки. Использование специализированных онлайн-платформ для совершенствования словарного запаса и грамматики английского языка создает благоприятную среду для интенсификации учебного процесса в средней школе, где традиционные методы нередко оказываются недостаточными для достижения целей, поставленных федеральными образовательными стандартами.

Актуальность обращения к цифровым платформам обусловлена рядом объективных факторов. Во-первых, современные школьники демонстрируют высокий уровень готовности к взаимодействию с электронными ресурсами и интерактивными инструментами, что позволяет педагогам использовать эту естественную вовлеченность в образовательных целях. Во-вторых, цифровые платформы предоставляют возможность дифференцированного подхода к обучению благодаря встроенным адаптивным механизмам, которые подстраиваются под индивидуальный темп и уровень знаний каждого ученика. В-третьих, глобальная доступность онлайн-ресурсов расширяет границы взаимодействия обучающихся с аутентичным языковым материалом, что способствует более глубокому пониманию прагматических аспектов английского языка.

Вопрос об эффективности применения цифровых инструментов в обучении английскому языку привлекал внимание исследователей в области педагогики и методики преподавания иностранных языков уже в течение последних полутора десятилетий. Накоплен значительный объем научного материала, касающегося как теоретических основ использования электронных ресурсов в образовательном процессе, так и практических результатов их внедрения. Однако специфика применения цифровых платформ именно для совершенствования словарного запаса и грамматических навыков в условиях средней школы остается актуальной и требует дополнительного анализа, так как многие исследования либо сосредоточены на высшем образовании, либо рассматривают язык в качестве единого целого без акцента на отдельные компоненты лингвистической компетенции.

Изложение основного материала исследования. Понятие цифровых платформ в контексте языкового образования включает в себя совокупность программных сервисов, веб-приложений и мобильных устройств, предназначенных для поддержки и оптимизации процесса обучения иностранным языкам. По мнению П.В. Сысоева, информационные и коммуникационные технологии представляют собой не просто вспомогательный инструмент, а полноценный компонент методической системы, способный трансформировать традиционные подходы к языковому образованию [7, С. 89]. Такой переход от инструментального восприятия цифровых ресурсов к их пониманию как органичной части педагогического процесса свидетельствует о качественном изменении в методологии преподавания иностранных языков.

В научных исследованиях, посвященных классификации цифровых платформ, выделяют различные типы в зависимости от их функционального назначения, архитектуры и способа реализации образовательного процесса. Трайнев В.А. и Трайнева И.В. отмечают, что современные дистанционные и гибридные системы обучения предполагают наличие специализированных платформ, которые обеспечивают интерактивное взаимодействие между субъектами образовательного процесса и позволяют осуществлять автоматизированный контроль знаний [8, С. 127]. Такой подход демонстрирует, что цифровые платформы функционируют не только как средство доставки учебного материала, но и как инструмент создания динамичной образовательной среды.

Психолого-педагогические основания использования цифровых технологий в образовании базируются на нескольких фундаментальных положениях теории обучения. Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. подчеркивают, что современное преподавание иностранных языков должно учитывать особенности восприятия информации в цифровой среде, где осуществляется мультимодальная кодификация содержания с использованием текста, аудио, видео и интерактивных элементов [3, С. 201]. Такая многомерность представления информации соответствует принципам когнитивной психологии, согласно которым усвоение нового материала происходит более эффективно, когда информация кодируется несколькими способами одновременно. Это означает, что использование цифровых платформ позволяет задействовать различные каналы восприятия и обработки информации, что способствует улучшению закрепления учебного материала.

Кроме того, цифровые платформы создают условия для реализации принципа деятельностного подхода в обучении, когда обучающийся не является пассивным потребителем информации, а активно участвует в процессе своего обучения. Интерактивность, присущая цифровым ресурсам, обеспечивает наличие обратной связи, которая позволяет учащимся получать информацию о результатах своей деятельности и корректировать свои действия в реальном времени. Это создает благоприятные условия для развития рефлексивных навыков и формирования самостоятельности в учебной деятельности, что является одним из ключевых показателей качественного образования в соответствии с современными стандартами.

Преимущества смешанного обучения, при котором традиционные аудиторные занятия комбинируются с использованием цифровых платформ, заключаются в возможности сочетания лучших практик обоих подходов. Синтез непосредственного взаимодействия с учителем и самостоятельной работы с интерактивными ресурсами создает

оптимальные условия для развития всех компонентов языковой компетенции. При этом учитель получает возможность более гибко дифференцировать процесс обучения, уделяя больше времени индивидуальной работе со слабыми учащимися или предоставляя дополнительные материалы для продвинутых обучающихся.

Развитие лексического запаса является одной из основополагающих задач в системе обучения иностранным языкам. Слово как единица языка служит базовым строительным материалом для формирования высказывания и понимания текста. Евстегнеева И.Ф. в своих исследованиях демонстрирует, что применение интерактивных онлайн-платформ при обучении лексике позволяет повысить уровень усвоения словарного материала на 35-45% по сравнению с традиционными методами заучивания [4, С. 44]. Такие результаты обусловлены тем, что цифровые платформы используют методологические приемы, которые основаны на современных научных представлениях о процессах памяти и забывания.

Одним из ключевых механизмов, используемых цифровыми платформами для эффективного усвоения лексики, является реализация алгоритма повторения, основанного на принципе интервального повторения. Этот метод предполагает, что учащиеся сталкиваются с новым словом с определенной периодичностью, причем интервалы между повторениями постепенно увеличиваются по мере укрепления закрепления материала в памяти. Такой подход минимизирует временные затраты на повторение, делая процесс обучения более эффективным. Платформы, использующие этот принцип, автоматически определяют, какие слова требуют дополнительного внимания конкретного ученика, основываясь на его истории взаимодействия с материалом.

Современные цифровые платформы для обучения лексике интегрируют элементы геймификации, которые превращают традиционный процесс запоминания слов в увлекательную игровую деятельность. Элементы соревнования, система накопления баллов и достижений, визуальное представление прогресса – все это способствует повышению внутренней мотивации обучающихся. Литвинова А.В. подчеркивает, что адаптивное электронное обучение не просто предоставляет учебный материал, но организует его таким образом, чтобы максимально соответствовать уровню развития лингвистических навыков каждого отдельного ученика [6, С. 59]. Такая персонализация процесса обучения существенно повышает его эффективность, так как каждый ученик работает с материалом, находящимся в его зоне ближайшего развития.

Контекстуальное представление лексического материала является еще одним важным аспектом, который отличает современные цифровые платформы от традиционного подхода. Вместо того чтобы изучать слова в виде изолированных единиц, учащиеся встречаются с лексикой в составе фраз, предложений и текстов, что обеспечивает более глубокое понимание значения слова и его сочетаемости. Многие платформы предоставляют возможность ознакомления с различными контекстами использования одного и того же слова, что расширяет представление учащихся о его многозначности и стилистическом варьировании. Это способствует развитию более гибкого понимания лексики и формированию навыков использования слов в различных ситуациях общения.

Использование мультимедийных элементов при презентации лексического материала также значительно способствует эффективности обучения. Сочетание текста, изображений, аудио и видео позволяет задействовать различные системы кодирования информации в мозге обучающегося. Такой мультимодальный подход особенно полезен при изучении лексики, так как визуальная ассоциация часто облегчает процесс усвоения и последующего воспроизведения слова. Когда обучающиеся видят изображение, слышат произношение слова и читают его написание одновременно, происходит формирование более прочных ассоциативных связей, чем при использовании только одного канала восприятия.

Важно отметить, что эффективность использования цифровых платформ для развития словарного запаса во многом зависит от того, насколько хорошо их функции интегрированы в целостную методическую систему обучения английскому языку. Использование платформы в отрыве от других компонентов образовательного процесса может привести к формированию фрагментарного знания лексики, не связанного с практическими навыками использования слов в коммуникативной деятельности. Поэтому оптимальный подход предполагает комбинацию работы с цифровыми платформами и традиционными методами развития лексических навыков, включая чтение аутентичных текстов, аудирование, устную и письменную речь.

Грамматика представляет собой системную организацию языка, которая определяет правила сочетания слов в высказывании. Овладение грамматическими структурами английского языка в средней школе часто вызывает затруднения у обучающихся, так как это требует как теоретического понимания правил, так и практического развития навыков их использования. Цифровые платформы предоставляют инструменты, которые позволяют существенно облегчить этот процесс.

Одним из наиболее значительных преимуществ использования цифровых платформ для обучения грамматике является возможность организации интерактивных упражнений с автоматизированной проверкой. Беспалов А.И. отмечает, что системы с встроенными алгоритмами искусственного интеллекта способны обеспечить мгновенную обратную связь, информирующую обучающегося не только о том, правилен ли его ответ, но и объясняющую причины ошибки [2, С. 85]. Такая моментальная коррекция ошибок имеет определяющее значение для развития грамматических навыков, так как позволяет учащимся сразу же понять, в чем заключалась их ошибка, и скорректировать свое понимание соответствующего правила.

Визуализация грамматических структур с помощью интерактивных диаграмм и схем – еще один важный механизм, используемый современными цифровыми платформами. Абстрактные грамматические правила становятся более доступными для понимания, когда они представлены в виде наглядных схем, показывающих логику построения фразы или предложения. Например, структуры Present Perfect Continuous можно представить в виде временной шкалы, которая показывает, когда началось действие, почему оно продолжалось некоторое время в прошлом и как оно связано с настоящим моментом. Такая визуализация способствует формированию более глубокого понимания грамматического явления, поскольку активизирует не только вербальное, но и образное мышление обучающихся.

Возможность варьирования уровня сложности упражнений в зависимости от прогресса обучающегося – еще одно важное преимущество цифровых платформ. Система может начать с простых упражнений, требующих выбора правильного варианта из предложенных, затем постепенно переходить к более сложным видам деятельности, таким как составление предложений с нужной грамматической структурой или редактирование текстов с грамматическими ошибками. Такой постепенный переход от более простых к более сложным заданиям позволяет обучающимся, во-первых, развивать навык медленнее и более осознанно, а во-вторых, избегать ситуаций, когда задания либо слишком легкие, либо слишком сложные, что может привести к снижению мотивации.

Цифровые платформы также предоставляют возможность организации практики грамматических навыков в контексте других видов речевой деятельности. Упражнения, построенные на основе аутентичных текстов, ставят перед обучающимися задачу не просто заполнить пропуск в предложении, а понять, как грамматическая структура функционирует в контексте реального высказывания. Например, при чтении отрывка из художественного произведения обучающиеся могут быть поставлены перед необходимостью обратить внимание на использование определенной

грамматической конструкции и понять, почему автор выбрал именно эту форму глагола или структуру предложения для выражения своей мысли.

Автоматизированная проверка грамматических заданий имеет и свои ограничения, которые следует учитывать при проектировании учебного процесса. Капранова М.Н. и Смелова В.Г. указывают на то, что системы проверки, основанные на жестких алгоритмах, могут не распознавать некоторые альтернативные, но грамматически правильные варианты ответов, что может привести к неправомерной оценке работы обучающегося как ошибочной [5, С. 91]. Это означает, что педагогам необходимо использовать цифровые платформы в комбинации с методами проверки, основанными на экспертном суждении, например путем привлечения учителя для проверки творческих заданий и открытых упражнений.

Несмотря на эти ограничения, интеграция цифровых инструментов в обучение грамматике значительно расширяет возможности для создания разнообразных и увлекательных форм работы. Мобильные приложения и веб-платформы позволяют обучающимся практиковать грамматические навыки в удобное для них время, что способствует формированию привычки к самостоятельному обучению и развитию ответственности за результаты своей учебной деятельности. Эффект от использования цифровых инструментов наиболее выражен, когда они применяются как в качестве вспомогательного средства для отработки отдельных аспектов грамматики, так и для организации целостного процесса развития грамматических навыков.

В практике обучения английскому языку в средней школе широко используется ряд цифровых платформ, каждая из которых имеет свои особенности и сильные стороны в отношении развития словарного запаса и грамматических навыков. Duolingo, несомненно, является одной из наиболее популярных платформ среди обучающихся среднего возраста благодаря своему игровому интерфейсу и системе мотивации через накопление очков и достижений. Платформа особенно эффективна для начального этапа развития лексических навыков, так как содержит около 3000 наиболее часто используемых слов в контексте тематических модулей.

Quizlet предоставляет комплексный инструмент для организации работы с карточками, которые можно дополнять мультимедийным содержанием. Преимущество этой платформы состоит в том, что она позволяет учителям создавать собственные наборы карточек, которые соответствуют специфике их учебной программы и особенностям класса. Встроенные игровые режимы и возможность совместной работы над общими наборами слов способствуют повышению интереса обучающихся к обучению лексике.

LingQ является более продвинутой платформой, которая ориентирована на развитие лексических и грамматических навыков в контексте чтения аутентичных текстов. Специфической особенностью этой платформы является возможность работы с реальными произведениями литературы, новостными статьями и другими аутентичными материалами, что обеспечивает погружение обучающихся в естественную языковую среду. Грамматический справочник и встроенный переводчик помогают обучающимся разбираться в сложных структурах и незнакомом лексическом материале.

Grammarly, хотя и не является специализированной платформой для обучения английскому языку, представляет собой мощный инструмент для развития грамматических и стилистических навыков при написании текстов. Система предоставляет подробные объяснения для каждой выявленной ошибки, что способствует более глубокому пониманию правил грамматики и развитию навыков самоконтроля при письменной речи.

Интеграция этих платформ в школьный учебный процесс требует проведения тщательного планирования и организации. Оптимальный подход предполагает использование различных платформ на разных этапах обучения и для решения различных учебных задач. На начальном этапе, когда необходимо развить базовые лексические и грамматические навыки, могут быть использованы более простые и игровые платформы, такие как Duolingo. По мере развития компетенций обучающихся целесообразно переходить к более сложным платформам, которые предполагают работу с аутентичным материалом и развитие более высоких уровней языковой компетенции.

Необходимо также отметить, что эффективность использования цифровых платформ во многом зависит от мастерства учителя в интеграции этих инструментов в целостную методическую систему обучения. Педагог должен понимать, как конкретная платформа функционирует, какие методические возможности она предоставляет, и как эти возможности могут быть использованы для решения конкретных дидактических задач. Кроме того, учитель должен быть в состоянии критически оценивать результаты использования платформы и вносить необходимые коррективы в процесс обучения.

Результативность использования цифровых платформ достигает максимума при комбинированном подходе, когда работа обучающихся с платформами рассматривается не как замена традиционного обучения, а как его дополнение и расширение. В этом случае платформы используются для интенсификации самостоятельной работы обучающихся, развития навыков самоконтроля и автономного обучения, а также для обеспечения дополнительной мотивации через интерактивность и геймификацию. Одновременно с этим аудиторные занятия с учителем сосредоточиваются на развитии коммуникативных навыков, работе с более сложными аспектами грамматики и целостном развитии языковой компетенции.

Несмотря на значительный потенциал цифровых платформ, их использование в системе среднего образования сталкивается с рядом объективных и субъективных препятствий. Проблема цифрового неравенства остается одной из наиболее острых, особенно в условиях российского образования, где уровень материально-технического оснащения школ существенно варьируется в зависимости от региона и типа учреждения. Не все обучающиеся имеют дома доступ к высокоскоростному интернету и необходимым устройствам для использования цифровых платформ, что может привести к увеличению разрыва в уровне подготовки между учащимися из различных социально-экономических групп.

Проблема подготовки педагогического персонала к использованию новых цифровых инструментов также требует пристального внимания. Многие учителя, особенно из старшего поколения, испытывают затруднения при работе с цифровыми платформами и не всегда понимают, как эффективно использовать эти инструменты для достижения образовательных целей. Необходимо организовать систематическое повышение квалификации педагогов, которое позволило бы им овладеть методическими приемами интеграции цифровых платформ в учебный процесс.

Существует также риск превращения использования цифровых платформ в самоцель, когда педагоги начинают фокусироваться на количестве выполненных упражнений на платформе, а не на качестве усвоения материала и развитии коммуникативной компетенции. Излишняя автоматизация процесса обучения может привести к снижению доли живого общения между учителем и учащимися, что наносит ущерб формированию социальных навыков и способности обучающихся к творческому выражению своих мыслей.

Еще одним значительным ограничением является факт, что многие цифровые платформы разработаны в англоязычных странах и часто не учитывают специфику русскоязычной аудитории и особенности организации образовательного процесса в российских школах. Это может привести к несоответствию содержания платформы требованиям федеральных образовательных стандартов или к непониманию обучающимися содержания некоторых упражнений из-за культурных различий. Адаптация зарубежных платформ к русскому контексту требует существенных затрат времени и ресурсов и нередко не осуществляется должным образом.

Особенное внимание следует уделить вопросам психологического благополучия обучающихся в условиях

интенсивного использования цифровых технологий. Чрезмерная экранная активность может привести к снижению концентрации внимания, появлению проблем со зрением и развитию компьютерной зависимости. Поэтому при проектировании учебного процесса необходимо обеспечить баланс между использованием цифровых платформ и другими формами обучения, включая традиционные методы и внеучебную деятельность.

Несмотря на указанные вызовы и ограничения, цифровые платформы остаются важным инструментом в системе современного образования. Их потенциал может быть полностью реализован только при условии комплексного подхода, включающего необходимую инфраструктурную поддержку, повышение квалификации педагогов, методически грамотное использование платформ в рамках целостной системы обучения и постоянный контроль над психологическим благополучием обучающихся. Система образования должна рассматривать цифровые платформы не как панацею, а как один из инструментов, который в правильном сочетании с другими методами обучения способен значительно повысить эффективность процесса развития языковых навыков.

Выводы. Анализ современного состояния использования цифровых платформ в обучении английскому языку в средней школе показывает, что эти инструменты обладают значительным потенциалом для совершенствования словарного запаса и грамматических навыков обучающихся. Теоретические основы применения информационно-коммуникационных технологий в лингвистическом образовании базируются на принципах когнитивной психологии, деятельностного подхода и современных представлениях о роли интерактивности в образовательном процессе. Цифровые платформы интегрируют эти положения в виде интерактивных упражнений, мультимодального представления информации и систем адаптивного обучения, которые подстраиваются под индивидуальные потребности каждого ученика.

Специфическими преимуществами использования цифровых платформ для развития словарного запаса являются реализация принципа интервального повторения, элементы геймификации, контекстуальное представление лексического материала и использование мультимедийных элементов. Эти механизмы обеспечивают более эффективное усвоение лексики по сравнению с традиционными методами заучивания и способствуют повышению внутренней мотивации обучающихся к учебной деятельности.

В отношении развития грамматических навыков цифровые платформы предоставляют возможности для организации интерактивных упражнений с автоматизированной проверкой, визуализации грамматических структур, варьирования уровня сложности и практики грамматики в контексте других видов речевой деятельности. Однако при этом необходимо учитывать ограничения автоматизированных систем проверки и комбинировать использование платформ с методами проверки, основанными на экспертном суждении педагога.

Практическая реализация использования цифровых платформ, таких как Duolingo, Quizlet, LingQ и Grammarly, в системе среднего образования требует методически грамотного подхода, заключающегося в рациональном выборе платформ в соответствии с конкретными дидактическими задачами, интеграции использования платформ в целостную систему обучения и комбинированном применении цифровых инструментов с традиционными методами преподавания. Оптимальный результат достигается при использовании платформ как вспомогательного, а не основного средства обучения.

Вместе с тем, внедрение цифровых платформ в школьный учебный процесс сталкивается с рядом объективных препятствий, включая проблемы цифрового неравенства, недостаточную подготовку педагогического персонала, риск излишней автоматизации учебного процесса и отсутствие полной адаптации зарубежных платформ к специфике российского образования. Решение этих проблем требует координированных усилий на уровне государственной политики в сфере образования, организации системного повышения квалификации учителей и проведения дополнительных исследований, направленных на оптимизацию использования цифровых платформ в контексте российской системы образования.

Перспективное развитие применения цифровых платформ в обучении английскому языку в средней школе связано с расширением возможностей искусственного интеллекта для обеспечения более персонализированного обучения, разработкой платформ, специально адаптированных к особенностям русскоязычной аудитории, и внедрением методов контроля над сбалансированностью использования цифровых технологий с целью предотвращения негативных психологических эффектов. В целом, цифровые платформы представляют собой важный инструмент совершенствования процесса обучения английскому языку, эффективность которого напрямую зависит от качества их интеграции в педагогическую практику.

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические основы и практические аспекты применения цифровых платформ для совершенствования словарного запаса и грамматики английского языка в условиях средней школы. Проведен анализ преимуществ использования интерактивных онлайн-ресурсов, включая механизмы адаптивного обучения, геймификацию и мультимодальное представление информации. Охарактеризованы популярные платформы (Duolingo, Quizlet, LingQ, Grammarly) с точки зрения их дидактического потенциала. Выявлены основные вызовы внедрения цифровых платформ, связанные с проблемами цифрового неравенства, подготовкой педагогов и адаптацией зарубежных ресурсов к российскому контексту. Обосновывается необходимость комбинированного подхода, при котором использование цифровых инструментов дополняется традиционными методами преподавания.

Ключевые слова: цифровые платформы, обучение английскому языку, развитие лексики, грамматические навыки, среднее образование, адаптивное обучение, смешанное обучение.

Annotation. The article discusses the theoretical foundations and practical aspects of using digital platforms to improve English vocabulary and grammar in secondary school settings. The advantages of using interactive online resources, including adaptive learning mechanisms, gamification, and multimodal information presentation, are analyzed. Popular platforms (Duolingo, Quizlet, LingQ, Grammarly) are characterized in terms of their didactic potential. The main challenges of the introduction of digital platforms related to the problems of digital inequality, teacher training and the adaptation of foreign resources to the Russian context have been identified. The necessity of a combined approach is substantiated, in which the use of digital tools is complemented by traditional teaching methods.

Key words: digital platforms, English language teaching, vocabulary development, grammar skills, secondary education, adaptive learning, blended learning.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Беспалов, А.И. Искусственный интеллект в образовательном процессе: адаптивные технологии и персонализированное обучение / А.И. Беспалов // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 4. – С. 82-91

3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н.Д. Гальскова. – Москва: Академия, 2014. – 368 с.

4. Евстегнеева, И.Ф. Эффективность применения интерактивных онлайн-платформ при обучении лексике английского языка в средней школе / И.Ф. Евстегнеева // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 41-48

5. Капранова, М.Н. Цифровизация образовательного процесса: проблемы и перспективы / М.Н. Капранова, В.Г. Смелова. – Санкт-Петербург: Издательство СПбГУПМ, 2023. – 156 с.
6. Литвинова, А.В. Адаптивное электронное обучение: технологии и методология / А.В. Литвинова // Вестник педагогических инноваций. – 2020. – № 3. – С. 56-65
7. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учебное пособие / П.В. Сысоев. – Москва: ФЛИНТА, 2019. – 264 с.
8. Трайнев, В.А. Дистанционное обучение и его развитие / В.А. Трайнев, И.В. Трайнева. – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2010. – 294 с.

УДК 378

ХАРАКТЕРИСТИКА ИНСТРУМЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Коваленко Екатерина Дмитриевна
ассистент кафедры физического воспитания, спорта и естественно-научных дисциплин
Азовский государственный педагогический университет (г. Бердянск)

Постановка проблемы. Современное развитие системы высшего образования в области физической культуры и спорта требует постоянного обновления и совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов. В условиях динамичных изменений в спортивной науке, педагогике и технологии, растут требования к уровню компетентности магистров, которые должны не только владеть глубокими теоретическими знаниями, но и эффективно применять их в практике, вести научно-исследовательскую деятельность и использовать инновационные методы работы. В связи с этим актуальной становится задача разработки и внедрения современных инструментов профессиональной подготовки, обеспечивающих формирование необходимых знаний, умений и профессиональных компетенций.

Инструменты подготовки магистров физической культуры и спорта представляют собой совокупность педагогических, информационно-цифровых, диагностических и практико-ориентированных средств, которые помогают реализовать образовательные программы на высоком качественном уровне. Однако, несмотря на значительный интерес к вопросам профессиональной подготовки в научной литературе, систематический теоретический анализ самих инструментов и их характеристик пока недостаточно представлен. Это связано как с разнообразием и сложностью педагогических технологий, так и с быстрым развитием цифровых платформ и методик оценки компетенций.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и характеристика инструментов профессиональной подготовки будущих магистров физической культуры и спорта. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: определить сущность и основные виды инструментов профессиональной подготовки, провести их классификацию и описать ключевые характеристики, а также выявить принципы их эффективного использования в образовательном процессе. Методологической основой исследования послужил анализ отечественной педагогической литературы, нормативных документов и современных концепций подготовки специалистов в области спорта.

Результаты данного теоретического исследования могут стать основой для дальнейших эмпирических разработок и практических рекомендаций, направленных на повышение качества и эффективности магистерского образования в сфере физической культуры и спорта.

Изложение основного материала исследования. По мнению В.М. Климова, инструменты профессиональной подготовки представляют собой совокупность методов, средств и технологий, направленных на формирование у будущих магистров физической культуры и спорта необходимых компетенций и профессиональных навыков [4, С. 17]. В исследованиях И.Ю. Шестакова подчеркивается, что данные инструменты не ограничиваются только традиционными педагогическими методами, но включают современные цифровые и диагностические средства, что обеспечивает более комплексный подход к развитию профессиональной культуры магистрантов [8, С. 31].

А.Н. Горбачев выделяет, что основным элементом в понимании инструментов является их функциональная направленность – подготовка специалистов, способных применять теоретические знания в практической деятельности, исследовательской работе и инновационной деятельности в спорте [2, С. 35]. При этом инструменты подготовки выступают посредниками между образовательной средой и профессиональной практикой.

В работах Е.С. Морозовой проводится классификация инструментов на несколько ключевых групп: педагогические, информационно-цифровые, диагностические и практико-ориентированные. Педагогические инструменты включают традиционные и инновационные методы обучения – лекции, семинары, проектную деятельность, а также игровые и проблемно-ориентированные технологии [5, С. 14]. Эти методы способствуют формированию у магистрантов критического мышления и самостоятельности.

Л.П. Захарова отмечает, что в современных условиях цифровые инструменты приобретают особое значение. К ним относятся образовательные платформы, системы управления обучением (LMS), интерактивные симуляторы и цифровые лаборатории, которые позволяют создать условия для более гибкой и адаптивной подготовки специалистов [3, С. 60]. По словам Д.В. Петренко, интеграция таких инструментов повышает мотивацию обучающихся и улучшает качество усвоения материала [6, С. 74].

Диагностические инструменты, по мнению В.М. Климова, играют ключевую роль в мониторинге и оценке профессиональных компетенций магистрантов. К ним относятся тестовые системы, портфолио достижений, а также методы самооценки и рефлексии, что позволяет корректировать образовательный процесс в режиме реального времени [4, С. 19].

Практико-ориентированные инструменты, описанные С.В. Руденко, включают стажировки, тренерскую деятельность и исследовательские проекты. Они обеспечивают непосредственный контакт с профессиональной средой, что способствует формированию профессиональной идентичности и навыков самостоятельной работы [7, С. 87].

И.А. Беляева подчеркивает, что эффективность использования инструментов профессиональной подготовки определяется их соответствием требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов в области физической культуры и спорта [1, С. 48]. В частности, важна их направленность на формирование как профессиональных, так и метапредметных компетенций, включая умение работать с информацией, коммуникационные и исследовательские способности.

В своих исследованиях А.Н. Горбачев отмечает, что успешное применение педагогических и цифровых инструментов способствует развитию у магистрантов инновационного мышления и готовности к научно-исследовательской деятельности, что является важным аспектом их профессионального становления [2,С. 39].

По мнению Е.С. Морозовой, при выборе инструментов подготовки необходимо руководствоваться принципом соответствия профессиональным задачам, что обеспечивает целенаправленное и эффективное формирование необходимых компетенций [5, С. 16]. При этом важно интегрировать теоретическую и практическую подготовку, что отражается в сочетании лекционных и практических занятий с реальными проектами и стажировками.

Л.П. Захарова выделяет принцип личностной и профессиональной направленности, который подразумевает учет индивидуальных особенностей обучающихся, их мотивации и профессиональных интересов при использовании образовательных технологий и инструментов [3, С. 63].

В работах И.Ю. Шестакова подчеркивается, что успешная реализация данных принципов позволяет повысить качество подготовки магистров физической культуры и спорта, обеспечивая не только теоретическую базу, но и практическую компетентность, необходимую для успешной профессиональной деятельности [8, С. 34].

Выводы. В ходе теоретического анализа литературы и современных педагогических подходов можно сделать несколько ключевых выводов относительно инструментов профессиональной подготовки будущих магистров физической культуры и спорта.

Во-первых, инструменты подготовки следует рассматривать как комплекс методов, технологий и средств, направленных на формирование профессиональных компетенций и практических навыков. Их сущность выходит за рамки традиционного обучения и включает современные цифровые и диагностические компоненты, что обеспечивает более глубокое и всестороннее развитие специалиста.

Во-вторых, классификация инструментов профессиональной подготовки, предложенная в современных исследованиях, включает педагогические, информационно-цифровые, диагностические и практико-ориентированные средства. Такой подход позволяет организовать учебный процесс многогранно и эффективно, обеспечивая баланс теоретической базы и практических умений. Особое внимание уделяется интеграции цифровых технологий, что способствует адаптации подготовки к современным требованиям образовательной среды и рынка труда.

В-третьих, эффективность применения данных инструментов напрямую связана с их соответствием образовательным и профессиональным стандартам. Использование разнообразных методов оценки и мониторинга компетенций позволяет своевременно корректировать учебный процесс, что повышает качество подготовки и уровень профессиональной готовности магистрантов.

В-четвертых, при выборе и использовании инструментов необходимо руководствоваться принципами целенаправленности, интеграции теории и практики, а также личностной ориентированности. Такие подходы обеспечивают не только развитие профессиональных знаний и навыков, но и мотивацию, самостоятельность и исследовательскую активность обучающихся.

Таким образом, комплексное использование разнообразных инструментов профессиональной подготовки формирует у будущих магистров физической культуры и спорта готовность к эффективной профессиональной деятельности, научно-исследовательской работе и инновациям. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую проверку эффективности отдельных инструментов и разработку новых методических подходов с учетом специфики подготовки специалистов в области спорта.

Аннотация. В статье рассмотрены основные инструменты профессиональной подготовки будущих магистров физической культуры и спорта. Проведен теоретический анализ понятий и классификации педагогических, цифровых и практико-ориентированных средств, используемых в образовательном процессе. Особое внимание уделено эффективности применения современных образовательных технологий и цифровых платформ для формирования профессиональных компетенций. Отмечена важность этического подхода при внедрении инновационных инструментов в подготовку специалистов. Представленные выводы способствуют пониманию современных тенденций и перспектив развития системы профессиональной подготовки в сфере физической культуры и спорта.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, магистры, физическая культура, образовательные инструменты, цифровые технологии.

Annotation. The article discusses the main tools of professional training for future masters of physical education and sports. A theoretical analysis of the concepts and classifications of pedagogical, digital and practice-oriented tools used in the educational process is carried out. Special attention is paid to the effectiveness of the use of modern educational technologies and digital platforms for the formation of professional competencies. The importance of an ethical approach in the implementation of innovative tools in the training of specialists was noted. The presented conclusions contribute to an understanding of current trends and prospects for the development of the system of professional training in the field of physical culture and sports.

Key words: professional training, masters, physical education, educational tools, digital technologies.

Литература:

1. Беляева, И.А. Современные педагогические технологии в подготовке специалистов физической культуры / И.А. Беляева // Вестник педагогических инноваций. – 2020. – № 4. – С. 45-50
2. Горбачев, А.Н. Методологические основы формирования профессиональных компетенций в спорте / А.Н. Горбачев // Наука и спорт. – 2019. – Т. 7, № 2. – С. 33-40
3. Захарова, Л.П. Цифровые инструменты в образовательной практике магистров физической культуры / Л.П. Захарова // Современные образовательные технологии. – 2022. – № 1. – С. 58-64
4. Климов, В.М. Теоретические подходы к диагностике профессиональной подготовки студентов-спортсменов / В.М. Климов // Физическая культура и спорт. – 2018. – № 3. – С. 15-21
5. Морозова, Е.С. Инновационные методы в подготовке тренерских кадров / Е.С. Морозова // Педагогика спорта. – 2021. – № 5. – С. 12-18
6. Петренко, Д.В. Информационные технологии в подготовке магистров физической культуры и спорта / Д.В. Петренко // Образование и инновации. – 2020. – № 7. – С. 72-78
7. Руденко, С.В. Практико-ориентированные методы обучения в спортивной магистратуре / С.В. Руденко // Вестник высшей школы. – 2019. – № 6. – С. 84-90
8. Шестаков, И.Ю. Компетентностный подход в педагогике спорта: теоретический анализ / И.Ю. Шестаков // Педагогика и спорт. – 2023. – № 2. – С. 29-35

УДК 371

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ТЕХНИК НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ОСВОЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Козинец Анна Сергеевна
магистрант
Московская международная академия (г. Москва);
Осадчая Ирина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
Московская международная академия (г. Москва)

Постановка проблемы. В условиях глобализации и усиления роли международной коммуникации владение иностранными языками становится необходимым компонентом развития личности и успешной адаптации в современном мире. Начальная школа представляет собой оптимальный период для введения иностранного языка в образовательный процесс, так как дети в этом возрасте обладают высокой пластичностью психических функций, спонтанностью в восприятии новой информации и естественным стремлением к коммуникации. Однако процесс овладения английским языком в младшем школьном возрасте часто сопровождается различными трудностями, связанными с психологическими барьерами, низкой мотивацией, недостаточной сформированностью коммуникативных стратегий и неадекватной организацией учебного процесса.

Актуальность исследования проблемы результативности техник нейролингвистического программирования (НЛП) в обучении английскому языку младших школьников обусловлена необходимостью поиска инновационных подходов, позволяющих не только передавать языковые знания, но и формировать устойчивые коммуникативные навыки, развивать личностную уверенность обучающихся и создавать психологически комфортную образовательную среду. НЛП, как система методов и техник, разработанная для оптимизации мышления и поведения человека, представляет собой перспективный инструмент в педагогической практике, позволяющий работать с внутренними ресурсами личности ребёнка и преодолевать психологические препятствия на пути освоения иностранного языка.

Степень научной разработанности проблемы применения методов НЛП в языковом образовании свидетельствует о наличии теоретического интереса к данной тематике, однако объёмы практических исследований остаются ограниченными. В работах О.А. Андреева и других авторов рассматриваются общие принципы успешности обучения на основе НЛП, однако конкретное применение этих техник в контексте обучения английскому языку именно младших школьников требует дополнительного изучения [1, С. 45]. Исследования Р. Бандлера и Д. Гриндера, основателей НЛП, хотя и содержат значительный потенциал для образования, были разработаны в более общем контексте и нуждаются в адаптации к специфике начального языкового образования [2]. Работы отечественных и зарубежных педагогов, в том числе С.В. Скузо и Е.О. Трокалюк, демонстрируют растущий интерес к интеграции НЛП-техник в практику преподавания языков, что подтверждает актуальность и перспективность данного направления исследований [7, 8].

Таким образом, систематическое исследование результативности техник нейролингвистического программирования в освоении английского языка младшими школьниками позволит выявить эффективные механизмы образовательного воздействия, обосновать методологические подходы к применению этих техник в учебном процессе и разработать практические рекомендации для педагогической практики, что обусловливает теоретическую и практическую значимость данной работы.

Изложение основного материала исследования. Нейролингвистическое программирование как система взаимодействия между нервной системой, языком и поведением предоставляет теоретические и практические инструменты для оптимизации процессов обучения и развития личности. По словам О.А. Андреева, успешность обучения на основе НЛП зависит от способности педагога работать с внутренними механизмами восприятия, мышления и мотивации обучающихся, создавая условия для активизации их личностных ресурсов и преодоления психологических барьеров [1, С. 45]. Применительно к изучению английского языка в младшем школьном возрасте это означает, что эффективное овладение языком предполагает не только усвоение грамматических правил и лексики, но и формирование позитивного отношения к процессу обучения, развитие коммуникативной уверенности и создание устойчивых внутренних установок на успех.

В основе НЛП лежит концепция моделирования, которая предполагает анализ и воспроизведение стратегий, используемых людьми, успешно овладевающими определённым навыком. По мнению Р. Бандлера и Д. Гриндера, моделирование совершенных стратегий овладения иностранным языком и адаптация их к индивидуальным особенностям обучающихся позволяет ускорить процесс освоения языка и повысить его эффективность [2, С. 78]. Для младших школьников это означает, что учитель может выделить эффективные способы запоминания слов, произношения звуков, построения фраз у успешно обучающихся детей и помочь остальным учащимся овладеть этими же стратегиями, адаптируя их под индивидуальные потребности каждого ребёнка. Такой подход позволяет младшим школьникам более осознанно подходить к собственному обучению и развивать метакогнитивные навыки, необходимые для самостоятельного дальнейшего изучения языка.

Важным компонентом НЛП является работа с модальностями восприятия – визуальной, аудиальной и кинестетической. В исследованиях Р. Дилтса отмечается, что каждый индивид имеет предпочитаемый способ обработки информации, и обучение, учитывающее эти различия, значительно повышает эффективность усвоения материала [3, С. 92]. Применение этого принципа в обучении английскому языку младших школьников предусматривает использование разнообразных методов и средств, обращающихся к разным каналам восприятия: визуальные опоры, такие как картинки и видеоматериалы; аудиальные компоненты, включая прослушивание речи носителей языка; кинестетические элементы, предусматривающие физические действия и движения, связанные с языковым материалом. Одновременное обращение к различным модальностям позволяет не только более эффективно закреплять языковой материал в памяти, но и создавать разнообразные ассоциации, способствующие более глубокому и устойчивому усвоению языка. Таким образом, учёт индивидуальных различий в восприятии информации создаёт предпосылки для персонализации обучения и формирования у каждого ребёнка индивидуальной стратегии эффективного овладения английским языком.

Одной из ключевых техник НЛП, применимых в образовательной практике, является якорирование – создание условного рефлекса, связывающего определённый внешний раздражитель с внутренним состоянием или навыком. По мнению О'Коннора Джона и Сеймура Дарила, якорирование может использоваться для закрепления положительных эмоциональных состояний, которые облегчают обучение, а также для связывания языковых элементов с конкретными сенсорными переживаниями [6, С. 156]. На практике это означает, что учитель может использовать определённый жест, звук или визуальный сигнал, которые ассоциируются с успехом в коммуникации на английском языке, и, многократно повторяя эту ассоциацию в положительных контекстах, формировать у младших школьников условный рефлекс, при

котором появление якоря вызывает состояние уверенности и готовности к коммуникации. Такой подход значительно облегчает преодоление психологических барьеров и способствует формированию устойчивых связей между языковыми элементами и положительными эмоциональными состояниями, что, в свою очередь, повышает мотивацию и активность обучающихся в процессе овладения языком.

Младший школьный возраст характеризуется специфическими психолого-педагогическими особенностями, которые необходимо учитывать при применении техник НЛП в обучении английскому языку. По словам Е.О. Трокалюк, дети в возрасте семи-одиннадцати лет обладают высокой эмоциональной восприимчивостью, склонностью к подражанию, развитым образным мышлением и стремлением к игровым формам деятельности [8, С. 45]. Именно эти характеристики делают младших школьников хорошо подготовленными для применения НЛП-техник, так как многие из этих техник опираются на образное мышление, ассоциативные связи и эмоциональное состояние обучающихся. Вместе с тем, развитие логического мышления и начало формирования произвольного внимания также требуют интеграции техник НЛП с традиционными методами обучения, обеспечивающими структурированность и систематичность передачи языкового материала. Таким образом, особенности возрастного развития младших школьников создают благоприятную почву для применения НЛП-техник, однако требуют их грамотной адаптации и сочетания с другими педагогическими методами.

Психологические барьеры часто являются значительным препятствием при освоении английского языка младшими школьниками. В работах О.А. Андреева указывается, что среди основных барьеров следует назвать страх перед ошибками, недостаточную самооценку в области языковых навыков, языковую тревожность и недостаток мотивации, связанный с непониманием значимости иностранного языка [1, С. 67]. НЛП-техника рефрейминга, описанная в исследованиях Р. Дилтса, позволяет работать с этими негативными установками путём переосмысления ситуации с другой точки зрения [3, С. 118]. Например, ошибка при произношении слова или неудачный ответ на вопрос учителя могут быть переосмыслены не как свидетельство неспособности ребёнка, а как естественный этап процесса обучения, необходимый для совершенствования навыка. Применение техники рефрейминга позволяет младшим школьникам изменить своё отношение к неудачам, развить устойчивость к критике и сформировать положительное отношение к процессу обучения, что, в свою очередь, способствует повышению активности и уверенности в использовании английского языка.

Визуализация представляет собой мощную НЛП-технику, позволяющую активизировать образное мышление и создавать яркие ментальные образы, которые облегчают усвоение и применение языкового материала. По мнению Р. Бандлера и Д. Гриндера, визуализация и создание внутренних картин успешной коммуникации помогают обучающимся развивать сценарии успешного использования языка, формируя позитивные ожидания и повышая уверенность в собственных способностях [2, С. 95]. На уроках английского языка младших школьников учитель может применять технику визуализации, предлагая детям мысленно представить себя в различных коммуникативных ситуациях, например, общение с новым другом на английском языке, покупки в магазине или участие в международном диалоге. Такие упражнения способствуют лучшему усвоению лексики и фраз, поскольку языковой материал связывается с конкретными жизненными сценариями, и помогают детям психологически подготовиться к реальному использованию языка, снижая тревожность и повышая мотивацию.

Принцип репрезентативных систем, разработанный в НЛП, предусматривает анализ и оптимизацию способов представления информации в сознании человека. По словам Джона О'Коннора и Дарила Сеймура, для каждого типа восприятия существуют определённые языки и стратегии кодирования информации, и обучение, соответствующее предпочитаемым системам репрезентации, значительно повышает эффективность усвоения знаний [6, С. 189]. Применительно к обучению английскому языку это означает, что учитель должен предоставлять языковой материал в различных форматах: визуальные представления слов с картинками, аудиальные примеры с записями речи, кинестетическая практика с физическими действиями, связанными с языком. Такое многостороннее представление информации позволяет каждому ребёнку кодировать языковой материал наиболее эффективным для него способом, создавая более устойчивые и легко активируемые в памяти языковые навыки.

Организация учебного процесса с применением техник НЛП требует создания позитивной коммуникативной среды, в которой младшие школьники чувствуют себя в безопасности, уважаемыми и поддерживаемыми. В исследованиях С.В. Скузо подчеркивается, что одной из ключевых задач педагога, применяющего НЛП в обучении языкам, является установление раппорта, то есть глубокого взаимопонимания и эмоциональной связи с обучающимися [7, С. 59]. Раппорт достигается через активное слушание, эмпатию, признание успехов и значительности каждого ребёнка, а также через использование техник подстройки, таких как зеркалирование языка, темпа речи и невербальных жестов обучающихся. Создание атмосферы доверия и принятия позволяет младшим школьникам открыто экспериментировать с языком, не боясь ошибок, и способствует развитию внутренней мотивации к изучению английского языка. Таким образом, установление раппорта является фундаментальным условием для эффективного применения всех остальных НЛП-техник в образовательной практике.

Применение техник НЛП в развитии различных видов речевой деятельности требует специфических подходов, учитывающих особенности каждого вида деятельности и возрастные возможности младших школьников. По мнению О.А. Андреева, развитие навыков аудирования через применение НЛП предусматривает использование якорирования для связывания звуков и фонем иностранного языка с соответствующими образами и эмоциональными состояниями [1, С. 87]. Кроме того, техника моделирования позволяет обучающимся выделить и освоить эффективные стратегии активного восприятия речи: предварительное предвидение содержания, выделение ключевых слов, контекстуальное угадывание значений незнакомых слов. Повторение этих стратегий в различных контекстах при использовании различных по сложности и содержанию аудиоматериалов способствует развитию устойчивых навыков понимания английской речи на слух.

Развитие навыков говорения тесно связано с формированием уверенности и преодолением языковой тревожности, что делает применение НЛП-техник особенно актуальным в этой области. По словам Р. Дилтса, техника рефрейминга позволяет изменить восприятие собственных возможностей и трансформировать убеждения, препятствующие свободной речи на иностранном языке [3, С. 134]. Когда ребёнок переживает по поводу произношения или грамматических ошибок, техника позволяет переосмыслить эти переживания как естественные проявления процесса обучения, необходимые для развития мастерства. Дополнительно, якорирование положительных эмоциональных состояний, таких как спокойствие, уверенность и радость, может быть использовано для создания физических триггеров, активирующих эти состояния перед устными заданиями. Таким образом, комплексное применение рефрейминга и якорирования способствует формированию позитивного отношения к устной практике и развитию навыков спонтанного говорения на английском языке.

Развитие навыков чтения и письма при помощи НЛП-техник может быть связано с активацией визуальных репрезентативных систем и созданием ассоциаций между письменными символами и их смыслом. В работах Е.О. Трокалюк отмечается, что применение техники синестезии, то есть создания связей между разными сенсорными модальностями, позволяет младшим школьникам более эффективно запоминать написание слов, связывая зрительный образ букв с их

звучанием и значением [8, С. 72]. Например, при изучении новых слов учитель может предложить детям не только прочитать и услышать слово, но и создать яркий визуальный или кинестетический образ, который связывает слово с его значением. Кроме того, техника якорирования может быть применена для создания связей между опытом выполнения письменных заданий и состоянием уверенности и спокойствия, что способствует преодолению страха перед письменной речью и развитию навыков самостоятельного письма.

Применение НЛП-техник требует от педагога развития собственных навыков и умений, включая способность к гибкому и адаптивному использованию этих техник в соответствии с индивидуальными потребностями каждого обучающегося. По мнению Р. Бандлера и Д. Гриндера, педагог, работающий с НЛП, должен обладать высокой степенью сенсорной чувствительности для восприятия невербальных сигналов обучающихся, таких как изменения выражения лица, тон голоса и телесные жесты, которые указывают на внутренние состояния и эффективность применяемых техник [2, С. 112]. Это означает, что обучение педагогов методам НЛП должно включать развитие наблюдательности, эмоциональной интеллигентности и способности к быстрой адаптации стратегий обучения на основе получаемой обратной связи. Инвестирование в профессиональное развитие педагогов является необходимым условием для эффективного внедрения НЛП в практику обучения английскому языку.

Анализируя представленные подходы, можно выделить несколько ключевых принципов применения НЛП в обучении английскому языку младших школьников. Во-первых, каждый обучающийся имеет собственные эффективные стратегии освоения информации, которые могут быть выявлены, проанализированы и адаптированы для других детей с учётом их индивидуальных различий. Во-вторых, психологическое состояние обучающихся, включая уровень тревожности, мотивацию и уверенность, оказывает значительное влияние на результативность обучения и может быть оптимизировано через применение специальных техник. В-третьих, работа со всеми репрезентативными системами и модальностями восприятия позволяет создавать более полные и устойчивые представления о языковом материале, обеспечивая комплексное развитие языковых навыков. В-четвёртых, раппорт и позитивная коммуникативная среда являются предпосылкой для эффективного применения всех НЛП-техник и создания условий для естественного развития языковой компетенции.

Результативность применения НЛП-техник подтверждается в исследованиях С.В. Скузо, которая показала, что использование этих методов в младших классах приводит к повышению интереса к предмету, улучшению качества усвоения лексико-грамматического материала и формированию более устойчивых коммуникативных навыков [7, С. 78]. Дети, обучаемые с применением НЛП, демонстрируют большую уверенность в использовании английского языка, активнее участвуют в коммуникативных упражнениях и проявляют более позитивное отношение к процессу обучения. Кроме того, применение НЛП-техник способствует развитию метакогнитивных навыков, позволяя младшим школьникам более осознанно подходить к своему обучению и развивать стратегии самостоятельного овладения языком. Таким образом, НЛП представляет собой эффективный инструмент для повышения результативности обучения английскому языку в младшей школе.

Обобщая результаты анализа, можно констатировать, что техники нейролингвистического программирования открывают новые возможности для оптимизации процесса освоения английского языка младшими школьниками. Интеграция методов моделирования, якорирования, рефрейминга, работы с репрезентативными системами и установления раппорта позволяет создать комплексный подход к формированию языковых и коммуникативных компетенций, учитывающий психологические особенности развития детей этого возраста. Применение НЛП не только повышает эффективность усвоения языкового материала, но и способствует личностному развитию обучающихся, формированию их уверенности, позитивного отношения к обучению и мотивации к дальнейшему самостоятельному развитию языковых навыков. В условиях современного образования, ориентированного на развитие компетентностного потенциала обучающихся, применение техник НЛП представляется перспективным и научно обоснованным подходом к совершенствованию практики преподавания иностранных языков в начальной школе.

Выводы. Проведённое исследование показало, что техники нейролингвистического программирования представляют собой научно обоснованный и практически эффективный инструмент для повышения результативности освоения английского языка младшими школьниками. Установлено, что основные компоненты НЛП – моделирование эффективных стратегий, работа с репрезентативными системами и модальностями восприятия, применение якорирования, рефрейминга и установление раппорта – адаптированы к особенностям психолого-педагогического развития детей младшего школьного возраста и позволяют создавать условия для комплексного развития всех видов речевой деятельности. Анализ литературы подтвердил, что психологические барьеры, такие как языковая тревожность, страх ошибок и недостаточная самооценка, являются значительным препятствием для эффективного овладения иностранным языком, и НЛП-техники, в особенности рефрейминг и якорирование, предоставляют действенные методы преодоления этих барьеров и трансформации негативных установок в позитивные. Исследования, проведённые отечественными и зарубежными педагогами, выявили, что применение НЛП в процессе обучения английскому языку приводит к повышению мотивации, развитию коммуникативной уверенности, улучшению качества усвоения языкового материала и формированию устойчивых коммуникативных компетенций, при этом особенно значительные результаты достигаются при использовании комплексного подхода, сочетающего различные НЛП-техники. Установлено, что эффективное применение техник НЛП требует от педагога высокого уровня профессиональной компетентности, включающего развитие сенсорной чувствительности, эмоциональной интеллигентности и способности к гибкой адаптации методов в соответствии с индивидуальными потребностями каждого обучающегося, что предполагает необходимость специального обучения учителей НЛП-методам. Интеграция НЛП-техник в учебный процесс позволяет не только оптимизировать когнитивные аспекты обучения, но и способствует личностному развитию младших школьников, формированию их внутренней мотивации, уверенности в собственных способностях и позитивного отношения к процессу изучения иностранного языка. В целом, применение техник нейролингвистического программирования в обучении английскому языку младших школьников является перспективным направлением развития современной педагогической практики, обеспечивающим гуманистический, личностно-ориентированный подход к образованию и способствующим формированию как языковых компетенций, так и ключевых компетентностей, необходимых для успешного развития личности в современном мире.

Аннотация. В статье рассматривается проблема результативности техник нейролингвистического программирования в освоении английского языка младшими школьниками. Проведён анализ теоретических основ НЛП и их адаптации к контексту начального языкового образования с учётом психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста. Выявлены ключевые техники НЛП, применимые к формированию различных видов речевой деятельности, в частности моделирование, якорирование, рефрейминг и работа с репрезентативными системами восприятия. Представлены результаты исследований, подтверждающие эффективность применения НЛП для преодоления психологических барьеров, повышения мотивации и формирования устойчивых коммуникативных компетенций. Обоснованы методологические принципы интеграции техник НЛП в учебный процесс и сформулированы рекомендации для педагогической практики.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, младшие школьники, английский язык, коммуникативные навыки, психологические барьеры.

Annotation. The article discusses the problem of the effectiveness of neuro-linguistic programming techniques in the development of English by younger schoolchildren. The analysis of the theoretical foundations of NLP and their adaptation to the context of primary language education, taking into account the psychological and pedagogical characteristics of primary school children, is carried out. The key NLP techniques applicable to the formation of various types of speech activity, in particular modeling, anchoring, reframing and working with representative perception systems, are identified. The research results confirming the effectiveness of using NLP to overcome psychological barriers, increase motivation and form stable communicative competencies are presented. The methodological principles of integrating NLP techniques into the educational process are substantiated and recommendations for pedagogical practice are formulated.

Key words: neuro-linguistic programming, primary school students, English, communication skills, psychological barriers.

Литература:

1. Андреев, О.А. Успешность обучения на основе нейролингвистического программирования / О.А. Андреев. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 224 с. – ISBN 978-5-496-03215-7

2. Бандлер, Р. Из лягушек в принцы. Нейролингвистическое программирование / Р. Бандлер, Д. Гриндер. – Москва: ИНП, 2019. – 288 с. – ISBN 978-5-906789-54-2

3. Дилтс, Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс. – Москва: Альпина Паблишер, 2021. – 320 с. – ISBN 978-5-9614-7542-1

4. Задорожная, О.В. Применение элементов нейролингвистического программирования при обучении английскому языку младших школьников / О.В. Задорожная // Педагогика и образование. – 2023. – № 2. – С. 34-42

5. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – Москва: Едиториал УРСС, 2020. – 256 с. – ISBN 978-5-354-01497-9

6. О'Коннор, Дж. Введение в нейролингвистическое программирование / Дж. О'Коннор, Д. Сеймур. – Москва: Класс, 2017. – 304 с. – ISBN 978-5-86375-202-0

7. Скузо, С.В. Нейролингвистическое программирование как инструмент повышения эффективности обучения иностранным языкам в начальной школе / С.В. Скузо // Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков. – 2022. – № 7. – С. 56-63

8. Трокалюк, Е.О. Особенности применения техник НЛП при формировании коммуникативной компетенции младших школьников / Е.О. Трокалюк. – Москва: МПГУ, 2024. – 168 с. – ISBN 978-5-001-00589-3

УДК 378.1

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Короткова Анна Сергеевна
адъюнкт
ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж)

Постановка проблемы. Современные социально-экономические условия и возрастающие требования к деятельности сотрудников органов внутренних дел обусловливают необходимость совершенствования системы ведомственного образования. Профессиональное становление курсанта – это сложный, многогранный процесс, предполагающий не только усвоение определенной суммы знаний и навыков, но и формирование устойчивой профессиональной идентичности, правового сознания, высоких морально-нравственных качеств, а также готовности к выполнению профессионально-служебной деятельности в экстремальных условиях [7]. В контексте исследуемой проблематики педагогическое сопровождение рассматривается как одно из наиболее эффективных и целесообразных средств, обеспечивающее целенаправленное и качественное профессиональное становление личности курсанта.

Изложение основного материала исследования. Понятие «педагогическое сопровождение» появилось в отечественной науке относительно недавно. Часть специалистов считают, что данной термин тесно связан с педагогической поддержкой, но выступает в качестве самостоятельного педагогического инструмента [5], другие придерживаются мнения о том, что педагогическое сопровождение выступает в качестве независимого явления [4]. Отмечается, что понятие педагогической поддержки является первичным по отношению к педагогическому сопровождению [6]. В педагогических словарях термин «педагогическая поддержка», определяется, как «деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям (и подросткам) в решении индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении, личным и профессиональным самоопределением».

В свою очередь, педагогическое сопровождение представляет собой понятие более широкого значения, указывающее на следующую стадию развития педагогической поддержки. Если педагогическая поддержка предназначена чаще всего для учеников младших классов, то педагогическое сопровождение – для обучающихся старшего возраста (старшеклассников, студентов). Более того под педагогическом сопровождением стоит понимать не просто действие, а сложный процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности, который направлен на достижение прогресса обучаемого.

Понятие «педагогическое сопровождение» применительно к ведомственной системе образования трактуется как целостный, системно организованный процесс оказания индивидуально ориентированной педагогической помощи курсанту в ходе его профессионального обучения и профессионально-служебного развития [1]. В качестве цели данного процесса выступает реализация комплекса мер, направленных на создание оптимальных условий для успешного освоения профессиональных компетенций, преодоления трудностей адаптации и осознанного построения индивидуальной траектории профессионального роста.

В качестве характерных специфических черт педагогического сопровождения, реализуемого в образовательных организациях МВД России, стоит отметить следующие:

1. строгая регламентация учебно-служебной деятельности, которая сочетает в себе образовательный процесс и реализацию служебных обязанностей государственного служащего;

2. двойственный характер подготовки, направленный одновременно на интеллектуальное, физическое, профессионально-служебное, духовно-нравственное и этическое становление;

3. формирование особого профессионального менталитета, основанного на принципах законности, патриотизма и служения обществу.

В структуре педагогического сопровождения профессионального становления курсантов можно выделить следующие взаимосвязанные направления:

1. диагностико-проектировочное направление. На начальном этапе осуществляется комплексная диагностика исходного уровня развития курсанта (мотивы выбора профессии, личностные особенности, уровень физической и психологической готовности) [8]. На основе диагностических данных проектируется индивидуальный маршрут сопровождения, определяются зоны ближайшего развития и потенциальные риски дезадаптации;

2. учебно-познавательное направление. Сопровождение реализуется через модернизацию содержания образования, внедрение активных и интерактивных методов обучения, а также через организацию самостоятельной работы курсантов (самоподготовка) [2]. Ключевую роль играет интеграция теоретической подготовки с практикой, например, через участие в учебно-тренировочных сборах и стажировках в территориальных органах;

3. воспитательно-развивающее направление. Данное направление нацелено на формирование профессионально важных качеств: стрессоустойчивости, ответственности, коммуникативной компетентности, лидерского потенциала. Этому способствует система внеучебной деятельности (традиции, ритуалы, участие в спортивных и культурных мероприятиях, волонтерских проектах), которая укрепляет корпоративный дух и ценностные ориентации;

4. коррекционно-консультативное направление. Оно предполагает оперативное выявление и преодоление трудностей, возникающих у курсанта в процессе обучения. Реализуется через индивидуальные консультации преподавателей, психологов, командиров подразделений, помощь в разрешении конфликтных ситуаций и снятии психоэмоционального напряжения;

5. профессионально-служебное направление. В рамках данного направления курсанты имеют возможность на протяжении всего периода обучения принимать участие в реализации служебных обязанностей в зависимости от характера предстоящего мероприятия (дежурство в суточном наряде, охрана общественного порядка, пресечение административного правонарушения и т.п.).

Эффективность педагогического сопровождения напрямую зависит от создания практико-ориентированной образовательной среды, моделирующей будущие профессиональные ситуации. Использование тренажерных комплексов, симуляторов, проведение тактико-специальных учений позволяют курсантам апробировать полученные знания и сформировать уверенность в своих силах [3].

Выводы. Таким образом, педагогическое сопровождение профессионального становления курсантов образовательных организаций МВД России представляет собой комплексную, динамичную систему деятельности педагогического коллектива. Оно является не просто вспомогательной функцией, а стратегическим ресурсом повышения качества ведомственного образования. Успешность сопровождения определяется его непрерывностью, адресным характером, опорой на индивидуальные особенности курсанта и тесной связью с реальной практикой правоохранительных органов.

Аннотация. В статье рассматривается сущность и специфика педагогического сопровождения профессионального становления курсантов образовательных организаций МВД России. Актуализируется необходимость целостного подхода к формированию будущего сотрудника органов внутренних дел, интегрирующего предметные знания, профессиональные компетенции, личностные качества и ценностно-смысловые ориентации. Автор анализирует целевые, содержательные и процессуальные аспекты сопровождения, выделяя его ключевые направления: диагностико-проектировочное, учебно-познавательное, воспитательно-развивающее и коррекционно-консультативное. Особое внимание уделяется роли практико-ориентированной среды и индивидуально-личностного подхода в успешной адаптации и профессиональной идентификации курсантов. Делается вывод о том, что эффективное педагогическое сопровождение представляет собой непрерывный, динамичный процесс, направленный на оптимизацию профессионального развития будущего специалиста правоохранительной системы.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, профессиональное становление, курсант, образовательные организации МВД России, профессиональное образование, личностное развитие, компетентностный подход, правоохранительная деятельность.

Annotation. The article examines the essence and specifics of pedagogical support for the professional development of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The necessity of a holistic approach to the formation of a future employee of the internal affairs bodies, integrating subject knowledge, professional competencies, personal qualities and value-semantic orientations, is actualized. The author analyzes the targeted, substantive and procedural aspects of support, highlighting its key areas: diagnostic and design, educational and cognitive, educational and developmental, and correctional and advisory. Special attention is paid to the role of a practice-oriented environment and an individual-personal approach in the successful adaptation and professional identification of cadets.

Key words: pedagogical support, professional development, cadet, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, professional education, personal development, competence approach, law enforcement.

Литература:

1. Воскрекасенко, О.А. Педагогическое сопровождение адаптации курсантов в условиях военного вуза / О.А. Воскрекасенко, С.В. Сергеева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2024. – Т. 13. – № 3(51). – С. 213-224

2. Елагина, В.С. Психолого-педагогическое сопровождение самостоятельной работы курсантов военного вуза / В.С. Елагина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 2(34). – С. 41-46

3. Инновационные педагогические технологии и стратегии в высшем профессиональном образовании / М.В. Берсенев, Ю.В. Богинская, Н.В. Горбунова [и др.]. – Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2022. – 224 с. – ISBN 978-5-907587-49-6. – EDN NALCGS

4. Исакова, Е.К. К определению понятия педагогическое сопровождение / Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко. – URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm (дата обращения: 25.10.2025)

5. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – Москва: Академия, 2006. – 240 с.

6. Сильченкова, С.В. Формы и направления педагогического сопровождения / С.В. Сильченкова // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – URL: http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827 (дата обращения: 25.10.2025)

7. Проблемы и перспективы обучения сотрудников ОВД России готовности к действиям в экстремальных ситуациях служебной деятельности в рамках профессиональной служебной и физической подготовки / Е.Г. Светличный, А.С. Фетисов, О.С. Панова, Р.Е. Токарчук // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 3(132). – С. 177-180. – EDN BJSMTP

8. Фетисов, А.С. Становление физической культуры будущих специалистов как условие их личностного и профессионального развития / А.С. Фетисов // Мир психологии. – 2012. – № 2(70). – С. 222-231. – EDN PEYIKX

УДК 378.1

ГОТОВНОСТЬ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Кропотова Наталья Викторовна
кандидат химических наук, доцент
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
Ибрагимова Эвелина Энверовна
кандидат биологических наук, доцент
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Постановка проблемы. В последнее десятилетие наметился отток педагогических кадров из отрасли. Выпускники педагогических учебных заведений плохо адаптируются в школьной среде. В связи с этим назрела необходимость, наряду с инструментами материального стимулирования педагогов, шире использовать возможности ранней профессиональной социализации будущих учителей, формирования у них внутренней мотивации к педагогическому труду, профессионально-педагогических интересов, педагогического мышления, потребности в профессиональном самоопределении и самореализации.

Рост числа публикаций в области психолого-педагогических исследования различных аспектов профессионализации и успешной деятельности молодых педагогов свидетельствует об актуальности и растущем социальном значении данного направления педагогической науки и практики.

Цель статьи – обсуждение проблемы формирования у будущих педагогов готовности к самореализации как фактора успешной профессиональной деятельности.

Изложение основного материала исследования. Рассмотрение профессиональной деятельности педагога с позиций «успеха» и «карьерного роста» представляется достаточно новым для отечественного педагогического дискурса, однако эта тематика признается важной в условиях современных социальных реалий и становится предметом обсуждения в научном педагогическом сообществе [1; 6-8; 10].

В работах [6; 8] исследуются возможности новых стимулов профессионального совершенствования педагогов на основе планирования индивидуальной профессиональной («карьерной») траектории. Пытаясь учесть особенности педагогического труда, авторы вводят понятие о двух типах карьерного роста педагогических кадров – «вертикальном» (по должностной иерархии организации) и «горизонтальном» (как расширение компетенций и смена функций без изменения в структурной сетке). На наш взгляд, важным уточнением является то, что «вертикальная» (должностная и статусная) карьера в сфере общего и среднего профессионального образования ограничена узким перечнем должностей, на которые может претендовать педагог. В сфере высшего образования таких возможностей больше; кроме того, реально существует «статусная» иерархическая вертикаль, обусловленная традиционной системой ученых степеней и знаний.

Примером «горизонтального» карьерного роста, по мнению А.Н. Ксенофонтовой и А.В. Леденевой, может служить усвоение новых, нетипичных для учителей компетенций [8, С. 30]. Авторы также приводят «конкретные организационно-педагогические критерии» для горизонтальной карьеры учителя: «точка зрения руководителя, наличие внешних характеристик успешности перемещения в специальности (заслуги, итоги научно-исследовательской деятельности и др.), наличие адекватной системы оценивания, ее соотнесение с ценностями определенного работника, помощь и стимулирование творчества, формирование рефлексивно-творческих свойств» [8, С. 30].

В то же время эмпирическое исследование З.Ю. Дипломатовой и В.Н. Иванова [6, С. 88] выявило достаточно скептическое отношение большей части (78%) опрошенных учителей к своему карьерному росту. И это не покажется удивительным, если принять во внимание философско-антропологический аспект данной проблемы [4]. С точки зрения Ю.Н. Ворожко, укорененность коллективистского духа в российском менталитете обусловливает «весьма специфическое, большей частью недоверчивое и стереотипно негативное отношение большинства соотечественников к индивидуалистическим ценностям Запада» [4, С. 24].

Более «мягким» стимулом выстраивания профессиональной траектории учителя является подход через «профессиональную успешность», развитие которой «в современных социально-профессиональных условиях» является приоритетной задачей, решение которой «способствует повышению эффективности педагогической деятельности и достижению качества образования» [7, С. 108]. Понятие профессиональной успешности в педагогической теории и практике активно применяется с конца 1990-х годов, в контексте профессиональных качеств учителя. Данная традиция прочно закрепилась. По сути, личность педагога рассматривается в качестве «системоообразующего ядра» феномена профессиональной успешности. Так, например Г.И. Железовская с соавторами [7, С. 109] вполне традиционно утверждает, что базовыми детерминантами профессионально-педагогической успешности следует считать профессиональную компетентность педагога, его ответственность за результаты своего труда, свободу педагогических действий (в рамках полномочий, предоставленными ему для организации педагогической деятельности) и стрессоустойчивость.

Рядом исследователей выявлена связь между успешной деятельностью педагога и его самореализацией. Н.Ю. Абраменко делает акцент на теоретико-прикладной значимости исследования проблемы успешности профессиональной деятельности педагога, так как первым шагом к успешной карьере, с ее точки зрения, является объективная самооценка, самосовершенствование и самореализация будущего педагога [1, С. 86].

Интересную особенность феномена профессионально-педагогической успешности обнаружили А.А. Ларина и А.В.Озерова: успешность педагога, определяемая уровнем реализованности поставленных целей, влияет на его профессиональную самореализацию, позволяет педагогу «*самоидентифицироваться как профессионалу*, и побуждает его к дальнейшему профессиональному развитию» [10, С. 18]. По сути, исследователи выявили наличие синергетического эффекта автостимуляции («самоускорения») в развитии личности педагога как сложноорганизованной системы.

Таким образом, целевая установка на повышение педагогической эффективности системы образования с использованием инструментария карьерного роста и стимулирования успешности педагогических работников опосредовано, через прикладные аспекты своего решения, выводит нас на проблему профессиональной самореализации педагога как, нам кажется, центральную проблему функционирования современной образовательной организации. А.Д. Андреева, А.Г. Лисичкина, В.И. Моросанова увидели эту взаимосвязь «в обратном ракурсе» – с их точки зрения, исследования соотношения личностных качеств и профессиональной самореализации у взрослых обращены к проблемам карьерного роста, профессиональных достижений [2, С. 169].

Для того чтобы перейти к эмпирическому педагогическому исследованию формирования готовности к самореализации

у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки, необходимо разработать концептуальную модель данного феномена, пригодную для последующей операционализации и практического применения. Согласно классической обобщенной дефиниции А. Маслоу, потребность в самоактуализации (самореализации) есть стремление человека стать тем, кем он может и должен стать, высшая личная потребность человека в «пирамиде» его потребностей. Однако при конкретизации данного понятия в контексте тех или иных концепций до сих пор возникают разногласия, что осложняет его использование в эмпирических исследованиях. Второй аспект, создающий определенные трудности на практике, заключается в высокой субъективности феномена самореализации [9]. Так, в зависимости от цели и контекста исследований используется целый ряд трактовок понятия «самореализация личности»: как потребность, состояние, цель, результат, средство, стремление, процесс, форма, способ. С нашей точки зрения, целесообразно при рассмотрении профессиональной деятельности выбрать именно процессуальную трактовку феномена самореализации. Также нам импонирует точка зрения А.А. Григорьевой и Ю.П. Поваренкова, которые для характеристики цели и результата процесса самореализации как успешной адаптации и эффективности в профессии используют понятие «*самореализованность*» [5, С. 166].

Анализ литературных данных и опыт собственной педагогической деятельности показывает, что самореализация как процесс развития профессионала определяется и регулируется двумя группами факторов: внутренними качествами индивидуальности (потенциальными возможностями личности [3, С. 19], ее природной предзаданностью [4, С. 20]) и социальными (социокультурными) доминатами, определяемыми той средой, в которой личность «самореализуется», раскрывая свой личностный потенциал.

С учетом всего выше сказанного, профессиональную самореализацию педагога в рамках данного исследования будем трактовать как такую профессионально-педагогическую деятельность, которая осуществляется профессионалом посредством актуализации собственных личностных ресурсов в сотворчестве с другими участниками образовательного процесса в благоприятной образовательной среде. Комфортность физической и коммуникационной профессиональной среды необходима, чтобы обеспечить поддержку и частично компенсировать немалые усилия, затрачиваемые педагогом в его профессиональной деятельности.

От педагога профессиональная самореализация требует определенного уровня развития личности, достаточной профессиональной компетентности, наличия внутренней мотивации, обусловленной потребностью в саморазвитии и профессиональной самореализации, а также сформированных навыков здоровьесбережения.

Таким образом, в системе профессиональной подготовки будущего учителя, понимаемой как его профессиональная социализация, задача формирования потребности и готовности к самореализации становится центральной. Для решения этой сложнейшей задачи, с нашей точки зрения, следует обеспечить комплекс педагогических условий для:

- максимально раннего формирования у будущих педагогов профессионально-педагогических интересов;
- развития их субъектности, осознания себя в качестве творца педагогической реальности;
- формирования компетентности по вопросам самоорганизации и саморазвитии, в том числе в области здоровьесбережения;
- овладения навыками презентации своих профессиональных достижений (ведения портфолио достижений);
- мониторинга личностного роста будущих учителей (по профессионально значимым качествам);
- создания благоприятной образовательной среды, включая фактор «ситуации успеха».

Выводы. Только при соблюдении комплекса указанных педагогических условий возможно эффективное формирование у будущих педагогов готовности к самореализации в профессиональной деятельности, а самореализация превращается в непрерывный процесс и реальный фактор достижения профессионального успеха педагога.

Аннотация. В статье обсуждена проблема формирования у будущих педагогов готовности к самореализации как фактора успешной профессиональной деятельности. Новое для отечественного педагогического дискурса рассмотрение профессиональной деятельности педагога с позиций «успеха» и «карьерного роста» признано важным в условиях современных социальных реалий. Установлена связь между успешной деятельностью педагога и его профессиональной самореализацией. Показано, что в профессиональной подготовке будущего учителя, понимаемой как его профессиональная социализация, задача формирования потребности и готовности к самореализации становится центральной. Для решения этой сложнейшей задачи предложен комплекс педагогических условий.

Ключевые слова: профессиональная успешность педагога, профессиональная самореализация педагога, готовность к профессиональной самореализации, педагогическая деятельность, педагог.

Annotation. The article discusses the problem of formation of future teachers' readiness for self-realization as a factor of successful professional activity. A new consideration of the teachers' professional activity from the perspective of "success" and "career growth" is recognized as important in the context of modern social realities. A connection has been established between the successful activity of a teacher and his professional self-realization. It is shown that in the professional training of a future teacher, understood as his professional socialization, the task of forming a need and readiness for self-realization becomes central. A set of pedagogical conditions has been proposed to solve this most difficult task.

Key words: professional success of a teacher, professional self-realization of a teacher, readiness for professional self-realization, pedagogical activity, teacher

Литература:

1. Абраменко, Н.Ю. Формирование успешной личности будущего педагога / Н.Ю. Абраменко // Вестник Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема. – 2021. – № 4(45). – С. 82-88

2. Андреева, А.Д. Осознанная саморегуляция и готовность к самореализации в юношеском возрасте / А.Д. Андреева, А.Г. Лисичкина, В.И. Моросанова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 165-181

3. Афанасенкова, Е.Л. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности / Е.Л. Афанасенкова, Н.Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 10-30

4. Ворожко, Ю.Н. Социокультурные основания самореализации личности: философско-антропологический аспект: автореф. дис. … канд. филос. наук / Ю.Н. Ворожко. – Ростов-на-Дону, 2014. – 27 с.

5. Григорьева, А.А. Проблема соотношения и взаимодействия профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации личности / А.А. Григорьева, Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 3. – С. 166-174

6. Дипломатова, З.Ю. Карьерный рост учителя в условиях внедрения профессионального стандарта педагога / З.Ю. Дипломатова, В.Н. Иванов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 2(102). – С. 82-90

7. Железовская, Г.И. Профессиональная успешность учителя: теоретический анализ понятия и возможности развития в системе дополнительного профессионального педагогического образования / Г.И. Железовская, В.П. Жуковский, Н.А. Жуковская // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 108-112

8. Ксенофонтова, А.Н. Освещение проблемы развития профессиональной карьеры учителя / А.Н. Ксенофонтова, А.В. Леденева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 3(215). – С. 28-33
9. Кудинов, С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности / С.И. Кудинов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11. – С. 335-344
10. Ларина, А.А. Профессиональная успешность как одно из направлений профессиональной карьеры / А.А. Ларина, А.В. Озерова // Синергия. – 2018. – № 3. – С. 14-21

УДК 159.9.072

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

Курова Татьяна Григорьевна
старший преподаватель кафедры математики и информационных технологий
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко» (г. Бердянск)

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2025-0032)

Постановка проблемы. В современном российском образовательном пространстве, характеризующемся динамичными изменениями и интеграцией инновационных подходов, развитие эмоционального интеллекта (ЭИ) выступает как ключевой фактор обеспечения эффективного взаимодействия в психолого-педагогических средах. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ и обновленным ФГОС, принятым приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286, образовательные учреждения обязаны уделять внимание формированию метапредметных навыков, включая эмоциональную грамотность. Актуальность темы усиливается в контексте постпандемийного восстановления, геополитических сдвигов и включения новых регионов в образовательную систему Российской Федерации, где наблюдается рост эмоционального стресса среди учащихся и педагогов.

В рамках психолого-педагогических классов и программ, ориентированных на коррекцию, создается превосходная основа для развития ЭИ, что способствует улучшению взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса. Особенно актуально это в новых регионах страны, где ЭИ помогает преодолевать культурные различия, снижая вероятность отклоняющегося поведения и повышая эффективность обучения. В целом, ЭИ не только стимулирует личностный рост, но и культивирует коллективную эмпатию, что становится надежным фундаментом для выполнения психолого-педагогических задач даже в периоды высокой неопределенности. В своей исследовательской работе я неоднократно отмечал, как подобные подходы способствуют долгосрочной стабильности образовательной среды. Таким образом, тема становится приоритетной для изучения в отечественной педагогике, направленной на создание безопасных и продуктивных образовательных сред, способных адаптироваться к глобальным вызовам.

Анализ литературы по развитию эмоционального интеллекта в психолого-педагогических образовательных средах выявляет его важную роль в преодолении проблем российского образования, таких как речевые нарушения, организационные вызовы и кризисы. О.М. Лукашевич в работе «Психологические особенности развития эмоционального интеллекта у детей с нарушениями речи» проводит эмпирическое исследование, показывая, что тренинги по ЭИ повышают эмпатию и самоконтроль на 28%, снижая социальную изоляцию и улучшая групповое взаимодействие в инклюзивных условиях. Автор подчеркивает необходимость интеграции ЭИ в коррекционные занятия, адаптированные к индивидуальным потребностям [1]. Это исследование акцентирует адаптивные механизмы ЭИ, компенсирующие речевые барьеры через эмоциональное восприятие и регуляцию, актуальные для инклюзивного образования в России.

В статье И.В. Резанович «Факторы выбора организационной модели работы профильного психолого-педагогического класса» отмечается, что формирование данных классов в отечественной практике зачастую осуществляется эмпирически, без комплексного анализа ключевых факторов и обоснованного выбора оптимальной организационной модели. Автор выделяет основные факторы, детализирует их структурные компоненты и степень проявления, а также предлагает методику их систематической оценки. Исследование способствует углублению понимания эмоционального интеллекта как важного организационного ресурса, оказывающего значительное влияние на долгосрочные образовательные результаты [2].

Г.В. Митин, Л.М. Митина и Ю.И. Востокова исследуют связь эмоционального интеллекта с кризисными явлениями в педагогической деятельности. Результаты подтверждают эффективность технологии личностно-профессионального развития, активизирующей рефлексивный ресурс для профилактики профессиональных деформаций и девиаций. [3]. Исследование подтверждает эффективность ЭИ в российских условиях, фокусируясь на психологической устойчивости. В целом, рассмотренные источники формируют базу для комплексного подхода к ЭИ, подчеркивая его роль в индивидуальной адаптации, организационной оптимизации и кризисной профилактике, с опорой на эмпирические данные и прикладные рекомендации.

Целью данной статьи является всесторонний анализ развития эмоционального интеллекта как базиса эффективного взаимодействия в психолого-педагогических образовательных средах.

Изложение основного материала исследования. Эмоциональный интеллект, определяемый как способность к распознаванию, регуляции и использованию эмоций в целях адаптации, занимает центральное положение в образовательном взаимодействии. О.М. Лукашевич [1] рассматривает эмоциональный интеллект как механизм компенсации речевых нарушений: дети с дефектами речи развивают альтернативные эмоциональные каналы, что способствует повышению их коммуникативной эффективности. И.В. Резанович [2] расширяет данную концепцию, связывая эмоциональный интеллект с организационными структурами классов, где эмоциональная грамотность выступает фактором выбора моделей, обеспечивающих гармоничное взаимодействие. Г.В. Митин и др. [3] дополняют это, демонстрируя, каким образом эмоциональный интеллект смягчает кризисные эффекты, теоретически обосновывая его как профилактический инструмент против деформаций и девиаций. Эти основания подчеркивают эмоциональный интеллект как интегративную компетентность, необходимую для устойчивого развития образовательных сред в Российской Федерации.

Методы развития эмоционального интеллекта в психолого-педагогических образовательных средах представляют собой комплексный подход, объединяющий диагностические инструменты, тренинговые программы и коррекционные мероприятия, которые тщательно адаптируются к специфическим условиям образовательного процесса. Эти методы не только способствуют индивидуальному росту учащихся, но и создают основу для гармоничного взаимодействия в коллективе. Например, игровые сессии и ролевые упражнения, специально разработанные для детей с речевыми

нарушениями, позволяют им развивать навыки эмпатии, саморегуляции и социальной адаптации. В ходе подобных занятий отмечается существенный прирост показателей эмоционального интеллекта – вплоть до 28% в отдельных случаях, – что напрямую сказывается на улучшении групповых взаимодействий, снижении уровня социальной изоляции и формировании коллективов.

Организационные стратегии, в частности модульные программы, демонстрируют высокую эффективность в контексте профильного обучения, способствуя гармоничной интеграции развития эмоционального интеллекта в образовательный процесс. Эти программы разрабатываются с учетом индивидуальных особенностей учащихся, с акцентом на укрепление внутренней мотивации и минимизацию конфликтных ситуаций. В рамках модулей рассматриваются актуальные аспекты, такие как управление эмоциями в стрессовых условиях, принципы эффективного командного взаимодействия и навыки разрешения конфликтов, что способствует более глубокому осмыслению школьниками собственных эмоциональных переживаний и эмоционального фона сверстников. Практические наблюдения показывают, что внедрение таких программ не только повышает академическую успеваемость, но и способствует формированию благоприятного микроклимата в коллективе, где споры возникают реже, а дух сотрудничества становится неотъемлемой частью повседневной жизни.

Комплексные методы диагностики, сочетающие опросники, тестовые задания и групповые обсуждения, занимают важное место в предотвращении кризисных ситуаций и профессиональных деформаций в школе. Эти инструменты дают возможность оперативно идентифицировать эмоциональные трудности – будь то стресс, тревога или проявления агрессии – и своевременно применять меры коррекции. Интеграция подобных подходов в школьную рутину способствует систематическому развитию эмоционального интеллекта, адаптированному к специфическим региональным условиям Российской Федерации, где культурное и социальное разнообразие диктует необходимость гибких решений. В итоге, данные методики подчеркивают необходимость постоянного мониторинга и адаптации, что обеспечивает эволюцию эмоционального интеллекта не только среди учащихся, но и среди преподавателей, способствуя формированию устойчивой и поддерживающей образовательной среды.

Модели взаимодействия, основанные на эмоциональном интеллекте, представляют собой структурированные рамки, классифицируемые в зависимости от контекста применения, и направлены на оптимизацию коммуникации и эмоциональной поддержки в образовательных учреждениях. Инклюзивная модель, ориентированная на детей с речевыми нарушениями, акцентирует внимание на создании эмоционально благоприятной атмосферы, где каждый участник чувствует себя принятым и поддержанным. Она включает такие стратегии, как индивидуализированная эмоциональная поддержка, совместные занятия и применение невербальных средств общения, что способствует преодолению коммуникативных барьеров и снижению социальной изоляции.

Организационно-профилактическая модель, применяемая в психолого-педагогических классах, направлена на оптимизацию структурных элементов образовательного процесса, включая распределение ролей в команде, планирование совместных проектов и мониторинг эмоционального климата. Данная модель способствует развитию у подростков навыков эмоциональной регуляции, что способствует снижению уровня конфликтности и повышению эффективности командного взаимодействия. Ее внедрение способствует возрастанию мотивации к учебной деятельности и формированию ориентиров для профессионального самоопределения, акцентируя внимание на профилактике эмоционального выгорания и обеспечении устойчивого психоэмоционального благополучия.

В противоположность ей, кризисно-ориентированная модель направлена на преодоление масштабных вызовов, таких как пандемии, геополитические потрясения и чрезвычайные ситуации, обеспечивая стабильность образовательного процесса в условиях нестабильности. На основе эмпирических наблюдений отмечается, что данная модель способствует сохранению психологического равновесия участников образовательного процесса даже в периоды острых кризисов, демонстрируя высокую адаптивность.

Каждая из этих моделей, подкрепленная эмпирическими наблюдениями, усиливает эффективность взаимодействия, позиционируя эмоциональный интеллект как неотъемлемый элемент психолого-педагогических стратегий. В итоге, интеграция таких моделей способствует созданию гармоничной образовательной среды, где эмоциональное благополучие становится приоритетом, а взаимодействие – более продуктивным и человечным. Таким образом, развитие эмоционального интеллекта через эти методы и модели не только решает текущие образовательные задачи, но и закладывает основу для устойчивого развития общества в целом.

Практическое развитие эмоционального интеллекта среди учащихся опирается на междисциплинарное взаимодействие педагогов и психологов. В кризисных ситуациях этот навык выступает ключевым механизмом оперативного реагирования, укрепляя общую устойчивость образовательной команды. В рамках российской образовательной системы данное явление демонстрирует существенный вклад эмоционального интеллекта в создание продуктивных образовательных сред. Хотя преимущества его внедрения несомненны, процесс сталкивается с барьерами, включая ограниченность ресурсов в регионах и необходимость углубленной подготовки педагогического персонала. Перспективные подходы могут предполагать развитие онлайн-платформ для проведения тренингов, а также реализацию долгосрочных исследовательских проектов, направленных на расширение эмпирической основы. Эти вызовы диктуют потребность в комплексных стратегиях для эффективной интеграции эмоционального интеллекта в психологическую и педагогическую деятельность.

Выводы. Развитие эмоционального интеллекта представляет собой неотъемлемую основу эффективного взаимодействия в психолого-педагогических образовательных средах, способствуя преодолению речевых барьеров, организационных трудностей и кризисных факторов. Дальнейшие исследования должны фокусироваться на цифровой интеграции и оценке долгосрочных эффектов, укрепляя роль эмоционального интеллекта в устойчивом образовании Российской Федерации.

Аннотация. В статье рассматривается развитие эмоционального интеллекта как ключевого фактора эффективного взаимодействия в психолого-педагогических образовательных средах Российской Федерации. Анализируются современные методы и модели развития ЭИ, учитывающие речевые нарушения, организационные особенности и кризисные ситуации. Подчеркивается значимость ЭИ для повышения психологической устойчивости участников образовательного процесса, профилактики девиаций и формирования инклюзивной среды. Обоснованы перспективы цифровой интеграции и междисциплинарного сотрудничества педагогов и психологов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психолого-педагогическая среда, профилактика девиаций, кризисные ситуации, образовательные технологии, междисциплинарное сотрудничество.

Annotation. The article examines the development of emotional intelligence as a key factor in effective interaction in the psychological and pedagogical educational environments of the Russian Federation. It analyzes modern methods and models of emotional intelligence development that take into account speech disorders, organizational features, and crisis situations. The article emphasizes the importance of emotional intelligence for improving the psychological resilience of educational process participants, preventing deviations, and creating an inclusive environment. The article also highlights the prospects for digital integration and interdisciplinary collaboration between teachers and psychologists.

Key words: emotional intelligence, psychological and pedagogical environment, prevention of deviations, crisis situations, educational technologies, and interdisciplinary cooperation.

Литература:

1. Лукашевич, О.М. Психологические особенности развития эмоционального интеллекта у детей с нарушениями речи / О.М. Лукашевич // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2022. – № 2. – С. 56-60

2. Резанович, И.В. Факторы выбора организационной модели работы профильного психолого-педагогического класса / И.В. Резанович // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2. – С. 5-10. – URL: https://journals-altspu.ru/vestnik/article/view/2308/2010 (дата обращения: 06.09.2025)

3. Митин, Г.В. Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция / Г.В. Митин, Л.М. Митина, Ю.И. Востокова // Психология и право. – 2023. – № 13(2). – С. 183-205. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2023_n2/Mitin_Mitina_Vostokova (дата обращения: 06.09.2025)

УДК 378.046.4

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Логвиненко Анастасия Юрьевна
старший преподаватель кафедры социальной педагогики гуманитарного факультета
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

Постановка проблемы. Современная образовательная система находится в процессе постоянной трансформации и обновления, поэтому общество ощущает потребность в педагогах, владеющих творческим стилем деятельности, которые понимается как «многоуровневая динамическая управляемая система, направленная на накопление, переосмысление, распространение передового педагогического опыта, в которой педагог замотивирован к профессиональному саморазвитию и самообразованию и нацелен на совершенствование профессиональных качеств, способствующих развитию творческих навыков и их практическому применению в работе с детьми» [4, С. 255], благодаря которому педагоги смогут быстро адаптироваться к меняющимся условиям и обучать этому других.

Облигаторность исследования творческого стиля деятельности педагога подтверждается требованиями «Профессионального стандарта педагога» [7], в содержании которого особое внимание уделяется навыкам учителя нестандартно мыслить и находить необычные решения в различных ситуациях. Так, используя нестандартный подход, формы и методы работы, педагог может создавать необходимую атмосферу доверия и сотрудничества, где каждый может раскрыть свой потенциал.

Особую значимость данной проблеме придает реализация Национального проекта «Молодёжь и дети», главной целью которого является: «создание благоприятной среды для всестороннего развития и раскрытия потенциала молодого поколения» [6]. Для осуществления этого проекта важно, чтобы педагоги умели творчески и креативно подходить к своей деятельности, использовали на практике инновационные формы работы, понимали индивидуальные особенности молодежи и могли адаптировать под них процесс обучения и воспитания.

Другим нормативно-правовым актом, подтверждающим важность исследуемой темы, является «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [2]. В ней сосредоточено внимание на важности развития у будущих и действующих педагогов нестандартного мышления и способности к использованию инновационных форм работы в своей деятельности. Согласно данному документу, творческий стиль деятельности представляет собой основу для достижения стратегических целей образования, что позволяет адаптировать процесс обучения под современные вызовы и потребности общества.

Проанализировав вышеобозначенные источники, можно подтвердить актуальность развития творческого стиля деятельности у современных педагогов. В связи с этим встает вопрос о том, какие из существующих методологических подходов, положенные в основу реализации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования, будут являться наиболее эффективным для развития творческого стиля деятельности педагога.

Изложение основного материала исследования. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме творческого стиля деятельности педагога позволил нам выделить четыре методологических подхода, которые будут положены в основу образовательного процесса системы дополнительного профессионального образования: целостный, позволяющий выявить аспекты развития личности педагога от одного этапа к другому; личностно-ориентированный, способствующий развитию личности в процессе двустороннего взаимодействия в педагогическом процессе; акмеологический, содействующий целостному исследованию проблемы профессионально-творческого саморазвития педагога и его творческой продуктивности; технологический, обеспечивающий эффективную реализацию образовательной деятельности. В настоящем исследовании остановимся более детально на технологическом подходе, который позволит выстроить образовательный процесс обучающихся по программе повышения квалификации на основе инновационных педагогических технологий.

Проанализируем основные определения технологического подхода. Так, К.Д. Ушинский рассматривал технологический подход в тесной связи с гуманистическими ценностями и указывал, что: «это систематизированная совокупность приёмов и процедур, разработанных научными деятелями и отобранных из практического применения, призванная привести учебно-воспитательный процесс к ожидаемому результату» [8, С. 178].

А.С. Макаренко считал, что сущность технологического подхода «…заключается в полной и точной регламентации планирования, проектирования и организации образовательного процесса, что делает его полностью управляемым и позволяет достигать планируемых результатов деятельности» [5, С. 198].

В.П. Беспалько определил технологический подход, как «содержательную технику реализации учебного процесса, которая представляет собой совокупность приёмов и средств, направленных на организацию учебно-воспитательного процесса» [1, С. 124]. С нашей точки зрения, данное определение наиболее точно отражает сущность данного подхода.

Таким образом, в рамках развития творческого стиля деятельности педагога технологический подход определим как систему методов и приемов, которые направлены на оптимизацию образовательного процесса через использование инновационных форм работы, обращенных на повышение профессиональной компетентности и развития творческого мышления у педагога.

В сфере дополнительного профессионального образования именно технологический подход играет важную роль, так как представляет собой фундамент для развития творчества и профессиональной самореализации педагога. Все это происходит благодаря использованию разнообразных ключевых принципов, описываемых М.Г. Кулешиным [3], которые лежат в основе технологического подхода, а именно: системность и последовательность, целенаправленность, процессуальность, диагностичность.

Творческий педагог всегда стремится к улучшению и развитию своих навыков. Он занимается самообучением или саморазвитием, черпает знания через цифровые образовательные ресурсы, где также происходит обмен опытом с коллегами, посещает курсы или же старается повысить свой педагогический опыт при помощи системы повышения квалификации. Рассмотрим технологические принципы на основе программы повышения квалификации «Развитие творческого стиля деятельности педагога», в которой они проявляются на всех этапах.

Описывая такой принцип как системность и последовательность, можно отметить, что программа включает в себя четыре модуля: «Тренинговый», «Проблемный», «Ситуативный» и «Игровой». Данные модули тесно взаимосвязаны между собой, каждый дополняет собой предыдущий, образуя единую образовательную систему. А теоретические знания, полученные на лекциях, создают прочную основу для дальнейшего их применения на практике.

Принцип целенаправленности отображается в четко сформулированных целях каждого модуля и планируемых результатах. Причем по мере перехода от модуля к модулю у педагогов формируются необходимые критерии творческого стиля деятельности: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Процессуальный принцип предполагает алгоритмизированность использования технологического инструментария развития творческого стиля деятельности педагога. Так, основными инструментами являются тренинг, проблемная лекция, кейс-метод и деловая игра, для которых разработан алгоритм их реализации, состоящий из 7 этапов: от момента включения педагогов в деятельность до рефлексии.

Принцип диагностичности обеспечивается за счет комплексной системы оценки промежуточных и итоговых результатов. Так, промежуточная диагностика осуществляется за счет оценки практической деятельности педагогов, а итоговая диагностика проводится на основе представления собственного проекта по развитию творческих способностей обучающихся.

В ходе реализации данной программы происходит комплексное воздействие на развитие творческого стиля деятельности педагога, но особенно важным является то, что в ее основе предусмотрена не только теоретическая подготовка, но работа по формированию практических навыков через знакомство и дальнейшее применение современных образовательных технологий, которые они смогут в дальнейшем использовать при работе с обучающимися для развития у них творческих способностей.

Технологический подход и его принципы в рамках реализации данной программы создают эффективную базу для развития творческого стиля деятельности, где все элементы направлены на достижение конкретных результатов, что позволяет не только повысить квалификацию педагогов, но и улучшить образовательный процесс в целом.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что применение технологического подхода в системе дополнительного профессионального образования открывает широкие возможности для развития творческого стиля деятельности, что так важно и значимо на современном этапе развития образования. Именно в рамках данного подхода может быть разработана и реализована четкая структура образовательного процесса, которая позволит обеспечить последовательность и системность, целенаправленность, процессуальность, диагностичность. Все эти принципы помогут создать оптимальную среду для профессионального роста педагогических кадров. Комплексное использование технологических принципов в системе дополнительного профессионального образования позволяет не просто передавать необходимые знания и навыки, но и побуждать педагогов к развитию творческого потенциала, формировать у них способность к самостоятельному поиску решений различных ситуаций задач. Использование данного подхода открывает новые перспективы для повышения качества педагогического образования и эффективности образовательного процесса в целом.

Аннотация. Статья посвящена важности применения технологического подхода в развитии творческого стиля деятельности педагога. Рассматриваются основные принципы технологического подхода: системность и последовательность, целенаправленность, процессуальность, диагностичность, которые способствуют эффективному формированию творческого потенциала педагогических работников. Отдельное внимание уделяется тому, как данные принципы реализуются в программе повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: творческий стиль деятельности педагога, технологический подход, технологические принципы, творчество педагога.

Annotation. The article is devoted to the importance of applying a technological approach in the development of a teacher's creative style of activity. The basic principles of the technological approach are considered: consistency and consistency, purposefulness, processfulness, and diagnostics, which contribute to the effective formation of the creative potential of teaching staff. Special attention is paid to how these principles are implemented in the teacher training program.

Key words: creative style of the teacher's activity, technological approach, technological principles, creativity of the teacher.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 2010. – 287 с.

2. Российская Федерация. Правительство. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: распоряжение от 24 июня 2022 г. № 1688-р. – URL: https://www.consultant.ru/law/hotdocs/76083.html (дата обращения: 21.09.2025)

3. Кулешин, М.Г. Педагогические технологии: исторический аспект исследования развития / М.Г. Кулешин // Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – № 3. – С. 185-191

4. Логвиненко, А.Ю. Актуальность формирования творческого стиля деятельности педагога в системе дополнительного профессионального образования / А.Ю. Логвиненко // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы. – 2023. – С. 255-259

5. Макаренко, А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – Москва: Издательство политической литературы, 1990. – 415 с.

6. Российская Федерация. Министерство науки и высшего образования. Национальный проект «Молодёжь и дети»: утв. приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_510353/ (дата обращения: 21.09.2025)

7. Российская Федерация. Министерство труда и социальной защиты. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом от 18 октября 2013 г. № 544н. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 21.09.2025)

8. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – Москва: Педагогика, 1989. – 526 с.

9. Фетисов, А.С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации): дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.С. Фетисов. – Воронеж, 2020. – 455 с.

УДК 376:159.9

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Макарова Марина Евгеньевна
магистрант
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);
Кудрявцев Владимир Александрович
кандидат психологический наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

Постановка проблемы. Профессия учителя, требующая постоянного взаимодействия с людьми, оказывает разностороннее влияние на все сферы его жизнедеятельности, в том числе и на профессиональную. Успех педагога зависит не только от его умения управлять своими действиями и эмоциями, но и от его общего состояния здоровья и психоэмоционального благополучия. Именно это, в конечном счете, определяет эффективность совместной работы учителя и учеников. Именно поэтому на сегодняшний день остается актуальной проблема профессионального здоровья педагогов.

Г.А. Малофеева трактует профессиональное здоровье педагога как комплексное физическое, психическое, духовное, социальное состояние, обеспечивающее активное, продуктивное выполнение профессиональных функций, сопротивление негативным факторам стрессогенной профессионально-образовательной среды. Оно служит основой качественной и эффективной работы современной школы [7].

На сегодняшний день достаточно остро стоит проблема оптимизации специального и инклюзивного образования, предъявляющего повышеные требования к компетенциям специалистов, осуществляющих обучение, воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. По мнению М.А. Перелыгиной, для эффективной работы учитель-дефектолог должен обладать следующими компетенциями: глубоким знанием особенностей психофизического развития и образовательных потребностей различных групп детей с ОВЗ; умением применять на практике психолого-педагогические технологии, в том числе инклюзивные, для адресной работы с каждым учеником; способностью использовать разнообразные методы и формы организации учебного процесса, учитывая индивидуальные особенности развития детей; навыками эффективного консультирования родителей; умением проводить диагностику и мониторинг развития детей с ОВЗ и др. [10].

Высокие требования, нагрузка и стресс активно влияют на профессиональное здоровье педагогов специального образования. Цель данной статьи – теоретический анализ подходов к управлению профессиональным здоровьем педагогов специального образования.

Изложение основного материала исследования. Современные исследования уделяют особое внимание работе специальных педагогов. В эмпирическом исследовании, проведенном Г.Ю. Колесниковой, приняли участие 18 педагогов, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Результаты показали, что у 72,22% респондентов наблюдается средний уровень профессионального выгорания, а у 27,78% – высокий. Важно отметить, что ни у одного педагога не было выявлено отсутствия признаков выгорания. В проведенном исследовании доказательно констатируется, что педагоги, работающие с лицами с ОВЗ и испытывающие выгорание, часто демонстрируют снижение эмоционального тонуса, эмоциональное перенасыщение, проблемы в отношениях с окружающими, негативную самооценку и снижение профессиональной мотивации. Эмоциональная отстраненность проявляется у них не только в профессиональной сфере, но и в отношениях с членами семьи, близкими и друзьями [4].

Для длительного сохранения эффективной функциональности в профессиональной сфере, так называемого профессионального долголетия, педагогу необходимо пройти долгий путь профессионально-личностного становления и развития. Этот путь включает в себя осознание своего призвания, реалистичную оценку своих сильных сторон и возможностей, а также накопление опыта в решении сложных педагогических задач. Именно этот опыт дает базовое основание для рефлексивной самооценки собственного профессионализма и профессиональной успешности [6].

Немаловажным качеством для педагога, является лидерство. Н.Р. Куркина, Л.Н. Потапова, Т.В. Мальтисова выделяют два подхода к понятию лидерства: 1) лидерство, отражающее высокую квалификацию и профессионализм педагога; 2) лидерство как управленческая позиция. В аспекте нашего исследования, будет рассматриваться лидерство, отражающее высокую квалификацию и профессионализм педагога. В данном контексте педагог выступает в роли лидера, направляющего образовательный процесс, опираясь на свой профессиональный опыт, знания и адаптивность. Его задача – повысить эффективность образовательной деятельности, реализуя стратегию, направленную на улучшение коммуникации внутри коллектива [5]. Высокий уровень педагогического мастерства напрямую связан с развитием лидерских качеств. И.Б. Бичева и О.М. Филатова выделяют качества необходимые для педагога-лидера: 1) мотивационно-ориентированные (ориентация на высокие результаты деятельности, прогнозирование перспективных решений и др.); 2) интеллектуально-волевые (критичность, саморегулирование, интуиция, эрудированность и др.); поведенческие (навыки планирования, организованность своей деятельности и умение организовать чужую и др.); 3) социально-коммуникативные (стрессоустойчивость, неконфликтность, навыки взаимодействия и др.) [2].

Понимание сложной и многогранной связи между профессиональным здоровьем и эффективностью работы педагога подчеркивает необходимость в новых технологиях и моделях, направленных на сохранение и укрепление их здоровья. По мнению Л.М. Митиной, ключевым элементом этих моделей должно быть формирование ценностного отношения к здоровью у самих педагогов, при этом реализация должна осуществляться комплексно, на всех уровнях: федеральном, региональном, городском, школьном и индивидуально-личностном. Для эффективной работы по сохранению и восстановлению психологического здоровья педагогов может применяться специальная психологическая технология самоподдержки. В рамках практической работы с учителями применяются различные методы и техники, направленные на поддержание их профессионального здоровья. К ним относятся: психодиагностические процедуры, тренинговые занятия, деловые игры, лекционные и дискуссионные формы работы, индивидуальное консультирование. Ключевыми психологическими условиями восстановления здоровья педагогов являются: 1) формирование поведенческой гибкости: развитие разнообразных форм внешней (двигательной) и внутренней (психической) активности; 2) развитие эмоциональной адекватности: достижение эмоциональной устойчивости и спонтанности, способствующих гармонизации личности, преодолению и изживанию невротических и психосоматических симптомов; 3) оптимизация осознанной саморегуляции [8].

По мнению ряда исследователей, к эффективным инструментам для восстановления профессионального здоровья следует отнести арт-терапевтические тренинги педагогов. Программа тренинга, предложенная Т.Г. Глуховой, включала информационный, инструментальный и практический компоненты, направленные на развитие креативности, саморегуляции и коммуникативных навыков. Исследование показало, что после участия в тренинге значительно снизилось число педагогов, недооценивающих важность профессионального здоровья, и улучшились показатели, отражающие позитивное отношение к себе, компетентность и творческий потенциал. Количество педагогов, не считающих профессиональное здоровье ценностью, уменьшилось с 61% до 37% [3].

Когнитивные ресурсы рассматриваются в качестве неотъемлемой составляющей личностно-средовых ресурсов, используемых для совладания со стрессом. В теории копинг-поведения выделяются три основные копинг-стратегии: проблемно-ориентированный копинг (разрешение проблем), социально-ориентированный копинг (поиск социальной поддержки) и эмоционально-ориентированный копинг (избегание). Данные стратегии реализуются на различных уровнях, включая эмоциональный, когнитивный и поведенческий, которые находятся в тесной взаимосвязи. В соответствии с критериями адаптивности копинг-стратегии классифицируются на три группы: адаптивные, относительно-адаптивные и неадаптивные, с учетом их влияния на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы [9].

Актуальной на сегодняшний день остается и вопрос анализа и оценки различных факторов сохранения профессионального здоровья и долголетия педагогов. На сегодняшний день в практику активно вводится концепция PAEI по Ицхаку Адизесу. PAEI – концепция в менеджменте, которая делит выполняемые руководителями функции на четыре типа: 1) P – producer – производитель. Люди с данным стилем ориентированы на результат деятельности. Консервативны к инновациям, предпочитают четкие задачи. Не инициативны. Ориентированы на создание идеального продукта в тех условиях, в которых находятся; 2) A – administrator – администратор. Фиксация на работе подчиненных. При работе четкое придерживание рамок, законов, таких как философия компании и бизнес-процессы. Такие люди четко соблюдают регламенты и требуют этого от других; 3) E – entrepreneur – предприниматель. Такой человек создает будущее компании, не боится перемен и ориентирован на долгосрочную, глобальную перспективу. Склонен к рискованным и нестандартным решениям для достижения целей; 4) I – integrator – интегратор. Поддерживает благоприятный климат в коллективе, объединяет людей для достижения общих целей. Заботится о моральном состоянии сотрудников и выстраивает гармоничные отношения в команде.

Проанализировав концепцию PAEI мы считаем, что стили управления имеют взаимосвязь со стилями педагогической деятельности. Стиль производителя очень похож на рассуждающе-методичный стиль, их объединяет консервативность деятельности и ориентация на результат. Стиль «администратора» имеет параллель с рассуждающе-импровизационным стилем, фиксация на работе обучающихся, т.е. педагог при ответе задает какие-то рамки ответа, постоянно подсказывает, уточняет, задает структуру. Эмоционально-методичный схож с «предпринимателем», люди с данным стилем не боятся применять что-то новое в своей деятельности, но используют нововведения с целью достижения рабочих задач. «Интегратор» имеет взаимосвязь с эмоционально-импровизационным стилем, их объединяет ориентация на большую часть обучающихся, не боится нововведений.

И. Адизес утверждает, что не существует руководителей, в равной степени успешно справляющихся со всеми четырьмя ролями. У эффективных лидеров одни функции развиты превосходно, другие – хорошо, тогда как у неэффективных могут отсутствовать три или даже все четыре роли, данные люди опасны для компаний. И. Адизес выделяет следующие ошибочные стили: 1) «Одинокий рейнджер» (P000). Люди с данным стилем очень охвачены целью достижения результата. Зачастую такие люди не способны завершить начатое до конца, так как при виде новой проблемы начинают ее выполнять не доделав старое; 2) «Бюрократ» (0A00). Стремление строго придерживаться разработанным правилам под каждое действие. Люди такого стиля целенаправленно будут придерживаться рамок и выполнять неправильные действия, а не приблизительно – правильные; 3) «Поджигатель» (00E0). Такой человек живет будущем, нацелен на постоянные новшества и изменения, но не концентрирует внимание на реальных задачах и проблемах; 4) «Суперпоследователь» (000I). Люди с данным стилем принимают роль психолога, которые нацелены на выслушивание проблем сотрудников и стремление решить их, а не задачи по работе. Зачастую представители этой категории очень мягкие и не способны иметь чёткую позицию; 5) «Мёртвый пень» (0000). Стремление удержаться на собственном рабочем месте. Их не интересуют какие-либо задачи, проблемы, окружающие люди. Зачастую люди что-то говорят, но ничего не предпринимают.

Стили управления, предложенные Ицхаком Адизесом, имеют много общего со стилями преподавания, что открывает новые перспективы для их изучения. Преимущество концепции Адизеса заключается в более глубоком анализе поведенческих особенностей людей в управлении, что позволяет более точно определить те качества педагога, которые необходимо развивать или, наоборот, сдерживать. Концепция PAEI предлагает модель «жизненного цикла», согласно которой любая организация проходит этапы рождения, роста, зрелости, расцвета, старения и, в конечном итоге, угасания. В общей сумме шагов цикла 10. Компания, завершив этот цикл, должна начинать его заново, что позволяет своевременно выявлять проблемы и не допускать их перерастания в кризис, сохраняя «молодость» организации. «Жизненный цикл» имеет взаимосвязь с этапами профессионального выгораний, но первый более детализирован, что дает возможность глубже оценить на каком этапе выгорания находится педагог. Концепция PAEI помимо определения стилей преподавания, этапа выгорания также способствует определению лидерских качеств педагога [1].

Стили управления, предложенные Ицхаком Адизесом, имеют много общего со стилями преподавания, что открывает новые перспективы для их изучения. Преимущество концепции Адизеса заключается в более глубоком анализе поведенческих особенностей людей в управлении, что позволяет более точно определить те качества педагога, которые необходимо развивать или, наоборот, сдерживать.

Концепция PAEI предлагает модель «жизненного цикла», согласно которой любая организация проходит этапы рождения, роста, зрелости, расцвета, старения и, в конечном итоге, угасания. В общей сумме шагов цикла 10. Компания, завершив этот цикл, должна начинать его заново, что позволяет своевременно выявлять проблемы и не допускать их перерастания в кризис, сохраняя «молодость» организации. «Жизненный цикл» имеет взаимосвязь с этапами профессионального выгораний, но первый более детализирован, что дает возможность глубже оценить на каком этапе выгорания находится педагог.

Выводы. Таким образом, можно отметить, что проблема профессионального здоровья педагогов специального образования является актуальной. Из-за высокого напряжения и высоких требований по отношению к данной категории лиц они подвержены к нарушению профессионального здоровья. Именно поэтому важна более детальная диагностика современными методами оценки и ранняя профилактика.

Аннотация. В статье актуализирована проблема профессионального здоровья педагогов специального образования. Подчеркивается важность лидерских качеств, инновационности и прохождения длительного пути профессионального становления для успешной работы педагога. Отмечается важность своевременной диагностики и профилактики. Описываются виды технологии, направленные на восстановление и поддержание профессионального здоровья педагогов.

Особый акцент отмечается на использовании копинг-стратегий, арт-терапевтических тренингов, технологии самоподдержки. Представлен теоретический анализ проблемы оценки профессионального здоровья с использованием современной концепции PAEI по Ицхаку Адизесу, применяемую в менеджменте, для анализа стилей педагогической деятельности и определения лидерских качеств педагога. Преимущество PAEI заключается в более глубоком анализе поведенческих особенностей, чем традиционные подходы к изучению стилей преподавания.

Ключевые слова: профессиональное здоровье специальных педагогов, современные методы диагностики профессионального здоровья педагогов, профилактика профессионального здоровья педагогов, педагоги-лидеры, концепция PAEI.

Annotation. This article addresses the issue of professional health among special education teachers. It emphasizes the importance of leadership qualities, innovation, and a long professional development process for successful teaching. It also emphasizes the importance of timely diagnosis and prevention. It describes technologies aimed at restoring and maintaining teachers' professional health, with particular emphasis on the use of coping strategies, art therapy training, and self-support technologies. A theoretical analysis of professional health assessment is presented, using the modern PAEI concept by Ichak Adizes, applied in management, to analyze teaching styles and determine teacher leadership qualities. The advantage of PAEI lies in its more in-depth analysis of behavioral characteristics than traditional approaches to studying teaching styles.

Key words: professional health of special educators, modern methods of diagnosing the professional health of teachers, prevention of professional health of teachers, teacher leaders, the PAEI concept.

Литература:

1. Адизес, И. Управление жизненным циклом корпораций / И. Адизес; пер. с англ. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 512 с.

2. Бичева, И.Б. Формирование педагога-лидера в образовательном процессе вуза / И.Б. Бичева, О.М. Филатова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 3. – С. 5-17

3. Глухова, Т.Г. Арт-терапевтический тренинг как средство актуализации восприятия педагогами своего профессионального здоровья / Т.Г. Глухова // Наука и культура России. – 2015. – Т. 1. – С. 303-307

4. Колесникова, Г.Ю. Проявления феномена выгорания в профессиональной деятельности педагогов, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья / Г.Ю. Колесникова // Живая психология. – 2021. – № 3. – С. 33-38

5. Куркина, Н.Р. Педагогическое лидерство и менеджмент в системе Российского и зарубежного образования как фактор резильентности образовательной организации / Н.Р. Куркина, Л.Н. Потапова, Т.В. Мальтисова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 3. – С. 1-9

6. Лидак, Л.В. Факторы личностно-профессионального развития педагога в условиях цифровизации образования / Л.В. Лидак // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2024. – № 1. – С. 28-34

7. Малофеева, Г.А. Профессиональное здоровье педагога в современном образовательном процессе / Г.А. Малофеева // Вестник науки. – 2022. – № 7. – С. 18-28

8. Митина, Л.М. Профессиональное здоровье педагога: учеб. пособие для вузов / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – Москва: Юрайт, 2024. – 379 с.

9. Михалькова, Е.И. Совладание с трудностями в профессиональной деятельности / Е.И. Михалькова, С.А. Радченко // Молодой ученый. – 2023. – № 33. – С. 127-135

10. Перелыгина, М.А. Развитие профессиональных компетенций будущих учителей-дефектологов как условие повышения качества специального образования / М.А. Перелыгина; под общ. ред. И.В. Гладкой, А.П. Тряпицыной // Педагогическая наука и современное образование: материалы X науч.-практ. конф., посвящ. Дню рос. науки. – Санкт-Петербург: РГПУ имени А.И. Герцена, 2023. – С. 221-225

УДК 371

АНАЛИЗ АСПЕКТОВ КОГНИТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЕДОМСТВЕННОГО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Маркелова Татьяна Владимировна
заведующий кафедрой возрастной и клинической психологии
факультета социальных наук, доктор психологических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский государственный
университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);
Мазурец Виктория Валерьевна
преподаватель кафедры общей и педагогической психологии
факультета психологии и пробации, майор внутренней службы
Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения и наказания (г. Вологда);
Марченко Вероника Михайловна
курсант 4 курса факультета психологии и пробации, рядовой внутренней службы
Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения и наказания (г. Вологда)

Постановка проблемы. В последнее время все чаще подтверждается установка, что успех в профессиональной деятельности определяется не столько уровнем знаний, сколько развитыми познавательными способностями, позволяющими человеку успешно адаптироваться к любым условиям среды, тем самым решая даже сложные проблемы и достигая высоких целей [1]. Обучаясь в ведомственном высшем учебном заведении, курсанты получают дополнительные знания о своей профессиональной деятельности, участвуя в тактико-специальной, огневой, служебно-боевой подготовке. Будущая профессия офицера предполагает не просто усвоение знаний и умение владеть этими знаниями, сколько умение мгновенно применять их для решения в условиях быстро меняющейся, неопределенной и порой потенциально опасной обстановке. Таким образом, данная статья посвящена исследованию и анализу особенностей интеллекта курсантов, развивающихся на протяжении всего обучения, которые в дальнейшем облегчат работу в исправительном учреждении в качестве сотрудника психологической лаборатории.

С.И. Ожегов в своем толковом словаре русского языка определяет слово «интеллект», как мыслительная способность, умственное начало человека. Эта способность отличает человека от животного, а также помогает различать людей по интеллектуальному уровню.

Первыми учеными, разработавшими тест на исследование интеллекта стали А. Бине и Т. Симон в 1905 году. Тогда они считали, что «человек обладающий интеллектом – это тот, кто правильно судит, понимает и размышляет, и кто благодаря

своему здравому смыслу» и инициативности может приспосабливаться к обстоятельствам в жизни» [1].

В свою очередь, психологическая структура интеллекта курсанта формируется в условиях жестко регламентированной образовательной среды с ее дисциплинарными рамками и необходимостью развития гибкости для решения нестандартных задач, то есть, в том числе и развития аспектов когнитивного функционирования.

Актуальность исследования обусловлена тем, что изучение интеллекта курсантов психологического факультета позволяет лучше понять их слабые и сильные стороны, для того чтобы развивать недостающие элементы, требующиеся для успешной деятельности пенитенциарного психолога.

Изложение основного материала исследования. Целью исследования является анализ особенностей интеллекта среди обучающихся ведомственного высшего учебного заведения.

В исследовании приняли участие 38 курсантов 3 курса факультета психологии и пробации Вологодского института права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний (далее – ВИПЭ ФСИН). Применялась методика Л. Пенроуза и Дж. Равена «Прогрессивные матрицы Равена». Данный тест был предложен в 1936 году, в основе которого лежат модель оценки интеллекта Ч. Спирмена и теории перцепции форм, разработанной в рамках гештальтпсихологии. Методика направлена именно на исследование следующих способностей мышления: аналитико-синтетическое, линейное и динамическое. Также тест исследует такие умения как целостное восприятие проблемной ситуации, ее анализ и способность выявлять связи и отношения, обнаруживать и решать проблемы [2].

Таким образом, переведя полученные результаты в IQ показатель, видно, что показатель надежен, так как отклонение больше 2-х появляется только к концу испытания в последних сериях. Результаты теста достоверны, так как их показатели варьируются в пределах 0-4.

В соответствии с суммой полученных баллов мы определили уровень развития интеллекта респондентов при помощи градации уровней умственных способностей (Таблица 1).

Таблица 1

Показатели курсантов по градациям уровней умственных способностей

Показатели IQ	Уровень развития интеллекта по градациям	Количество курсантов, по уровню развития интеллекта	Количество курсантов, по уровню развития интеллекта, %
Свыше 140	Незаурядный, выдающийся интеллект	0	0
121-140	Высокий уровень интеллекта	5	13 %
111-120	Интеллект выше среднего	12	32 %
91-110	Средний уровень интеллекта	21	55 %
81-90	Интеллект ниже среднего	0	0
71-80	Низкий уровень интеллекта	0	0
51-70	Легкая степень слабоумия	0	0
21-50	Средняя степень слабоумия	0	0
0-20	Тяжелая степень слабоумия	0	0

Результаты Таблицы 1 демонстрируют нам, что таких уровней развития интеллекта, как выдающийся, ниже среднего, низкий, легкая степень слабоумия, а также средняя и тяжелая, не выявлено. Причиной отсутствия курсантов с таким уровнем интеллекта является сдача ими перед поступлением в ведомственное высшее учебное учреждение единых государственных и вступительных экзаменов, что уже исключает возможность поступления людей с низким интеллектом. Также, к 4 курсу обучающиеся, не справляющиеся с учебой, были отчислены. В связи с этими причинами на старших курсах остаются наиболее успешные и мотивированные курсанты, чьи показатели находятся на довольно высоком уровне.

Соответственно, средний уровень развития интеллекта у курсантов (55%) свидетельствует о всестороннем развитии личности, общих способностях, которые легко помогают овладевать знаниями учебных дисциплин, различными видами деятельности, в том числе и служебно-боевой, тактико-специальной и огневой подготовкой. Респонденты достаточно редко испытывают сложности при работе с большим объемом работы. Так, заступив в наряд, курсанты сутки несут службу, а затем наверстывают учебный материал, который они пропустили. В том числе уровень психологической подготовки также на среднем уровне.

45% испытуемых имеют уровень развития интеллекта выше среднего и высокий. Это может свидетельствовать о том, что курсанты имеют способность достаточно быстро ориентироваться в ситуации неопределенности и риска, обладая математической интуицией и способные увидеть тип задачи и ее решение. Продуктивно мысля, респонденты могут изменять свою деятельность и принятые решения в связи с получением новой информации, и уходить от шаблонных решений, используя более рациональные. Благодаря успешной социальной адаптации, например, в рамках учебной (исследовательской) практики курсанты с легкостью извлекали максимум информации, касающейся психологического сопровождения сотрудников и подозреваемых, обвиняемых, осужденных. Так, практиканты проводили психодиагностические обследования, по результатам составляя психологические характеристики и справки. Участвовали в проведении индивидуальных и групповых психокоррекционных мероприятиях. Обладая развитым пространственным интеллектом, курсанты могут ориентироваться на местности, а также, к примеру, лекционный материал записывать в схемах и таблицах.

Для определения более детальных особенностей интеллекта у курсантов психологического факультета стоит обратить внимание не только на уровень развития интеллекта, но и на результаты по каждой из серий. Серии отражают разные способности когнитивного функционирования. Соответственно, в каждой серии максимальным количеством баллов может быть 12.

Согласно таблице 2 в «серии А «Принцип взаимосвязи в структуре матриц»» 25 человек ответили правильно, 11 курсантов допустили одну ошибку, двое – 2 ошибки. Эта серия является самой легкой. Здесь испытуемым предлагалось дополнить недостающую часть изображения, задействуя такие процессы, как умение дифференцировать элементы и выявлять связи между элементами гештальта, дополнять недостающую часть структуры, сличая ее с образами. Хорошее выполнение данной серии говорит о быстрой обучаемости, обладанием способностями выделять ключевые моменты из общего потока информации, не упускать важные мелочи. Развитое системное мышление помогает понимать, что целое состоит из частей, видеть и распознавать эти части как отдельные элементы. Также развито индуктивное мышление, то есть умение из конкретных случаев вывести общее правило или принцип. Не зря на тактико-боевой подготовке курсантов обучают быстро выделить ключевые элементы (позиции, передвижения). Также на высоком уровне развита способность

выявлять логические связи и закономерности.

Таблица 2

Распределение баллов по сериям

Серии	Характеристика	Количество правильно ответов курсантов											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Серия А	Принцип взаимосвязи в структуре матриц	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11	25
Серия В	Принцип аналогии между парами фигур	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	13	18
Серия С	Принцип прогрессивных изменений в фигурах матриц	0	0	0	0	1	1	2	2	9	9	11	3
Серия D	Принцип перегруппировки фигур	0	0	0	0	0	0	1	5	9	16	4	3
Серия Е	Принцип разложения фигур на элементы	0	0	1	8	2	7	6	7	4	1	2	0

В «серии В «Принцип аналогии между парами фигур»» уже трое испытуемых допустили три ошибки, четверо – дали 10 правильных ответов, 13 – ответили на 11 правильных вопросов, и 18 человек справились на отлично. Здесь курсантам предлагалось выявлять симметрию и находить аналогии между парами фигур, дифференцируя их элементы. Таким образом, одна из ключевых когнитивных особенностей, которую целенаправленно развивают – способность линейной дифференциации и суждение на основе линейных взаимосвязей, развита хорошо. Это помогает видеть элементы в строгой последовательности, строить и анализировать причинно-следственные цепочки. Мозг курсантов привыкает к структурированным, предсказуемым и последовательным моделям, что напрямую тренирует линейное мышление, так как в ведомственном институте присутствует субординация, то есть каждый понимает, что есть определенная структура, в данном случае от низшего звания к высшему званию. Устав – это также формализованный алгоритм, так там прописан четкий план. Стоит подчеркнуть, что в независимости от врожденных способностей курсантов, в институте они привыкают к структурированному потоку информации, что в дальнейшем помогает им лучше выполнять свои рабочие обязанности. Развитое линейное мышление курсантов минимизирует ошибки интерпретации и становится автоматически, что критически важно в экстренных ситуациях, когда на раздумья требуются секунды. Это профессионально важное качество, целенаправленно сформированное военной системой. Все эти способности сформировались благодаря жизни в иерархической и уставной среде, где все действия алгоритмизированы.

Обработав результаты испытуемых по «серии С «Принцип прогрессивных изменений в фигурах матриц»», получились следующие показатели: никто из курсантов не дал правильных ответов; 11 отвечавших допустили 1 ошибку; по 9 человек, соответственно, допустили 2 и 3 ошибки; 6 курсантов ответили с 4-мя до 7-ми ошибками. Так, у респондентов возникали трудности с прослеживанием закономерностей изменения фигур по горизонтали и вертикали и суммировании результата в искомой фигуре. Это может быть связано не только с усложнением задач, но и с утомляемостью. Тем не менее, у них проявляется способность к динамической (быстрой) наблюдательности и прослеживанию непрерывных изменений, динамическая внимательность и воображение. Способности, выявляющиеся в данной серии, являются ключевыми для оперативного командования и принятия решений в самых сложных ситуациях. Курсанты целенаправленно отслеживают поток изменений в обстановке, они учатся замечать изменения в невербальном поведении, которые могут говорить о предпосылках появления каких-либо на первый взгляд непредвиденных ситуаций. Например, в работе им пригодиться умение выявлять запрещенные предметы. Курсанты учатся на основе данных, полученных от наблюдательности, мысленно проигрывать и прогнозировать развитие ситуации на несколько ходов вперед. Чтобы предсказывать действия осужденных и предотвращать бунты, нужно понимать их мотивацию, страхи и желания. Именно эта совокупность способностей позволяет перейти к проактивному управлению, то есть не допускать проблем, конфликтов, что является довольно важным в работе сотрудника психологической лаборатории уголовно-исполнительной системы.

Согласно «серии D «Принцип перегруппировки фигур»» испытуемые должны были составить основные фигуры по принципу перестановки фигур в матрице по горизонтальному и вертикальному направлениям [2]. Так, оценивается способность схватывать количественные и качественные изменения в упорядочивании фигур согласно закономерностям используемых изменений. 23 курсанта допустили 3 ошибки, отвечая на 10 и 11 вопросы, трое из них ответили на всю серию правильно. Самое большое количество ошибок (5) допустил 1 испытуемый. Соответственно, курсанты достаточно хорошо умеют выявлять системные связи в поведении и психическом состоянии личности, оперативно замечать малейшие отклонения, которые могут сигнализировать о критических изменениях. Таким образом, уменьшая количество чрезвычайных происшествий, таких как самоубийства, побеги, бунты, чрезвычайные происшествия, случаи демонстративно-шантажного поведения. Такие способности помогают не просто констатировать результаты тестов, а диагностировать динамику изменений. Все это помогает не только в работе с осужденными, но и с сотрудниками, так как это способствует распознаванию профессионального выгорания, потому что его развитие закономерно, а умение увидеть признаки на ранних стадиях помогает легче исправить ситуацию для улучшения эмоционального состояния.

«Серия Е «Принцип разложения фигур на элементы»» является самой сложной, и низкие результаты могут свидетельствовать как об утомляемости испытуемых, так и об отсутствие способностей, на выявление которых нацелен заключительный этап теста. Так, 35 респондентов допустили от 3-х до 9-ти ошибок, правильно выполненной серии нет. Соответственно, менее развита способность к аналитико-синтетической деятельности, то есть возможности наблюдать сложные количественное и качественное различия кинетических и динамических рядов, что является высшей формой абстракции и динамического синтеза.

На обучение по специальности «Психология служебной деятельности» чаще всего приходят абитуриенты с гуманитарным складом ума, который ориентирован на работу с вербальной и смысловой информацией, а не с абстрактно-логическими паттернами. Сильной стороной испытуемых является интуитивное понимание, эмпатия, качественный анализ, текстов и смыслов, а не строгая логика формальных систем, которую требует тест Равена. Не стоит забывать, что до конца обучения данных курсантов еще два года, так как за это время вполне возможно развитие некоторых способностей. Ведущей мотивацией является желание работать с людьми и оказывать поддержку. Также пенитенциарный психолог должен обладать высокоразвитым социальным интеллектом, то есть способностью понимать и предсказывать поведение

людей, управлять социальными взаимодействиями.

Исходя из вышесказанного, мы видим, что у курсантов на высоком уровне развиты аналитико-синтетическое, линейное и динамическое мышление. Стоит отметить такие способности, как работа с гештальтом, и выявление причинно-следственных связей. Аналитико-синтетическая деятельность испытуемых удовлетворительно развита.

Выводы. Теоретический анализ литературы и результаты эмпирического исследования позволяют отметить особенности когнитивного функционирования курсантов, то есть выявить специфический и высокоспециализированный когнитивный профиль, обусловленный требованиями будущей профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе ФСИН.

Соответственно, у всех курсанты способны к всестороннему развитию личности, имеют общие способности, которые легко помогают овладевать знаниями учебных дисциплин, различными видами деятельности. Они имеют способность достаточно быстро ориентироваться в ситуации неопределенности и риска, продуктивно мыслить, извлекать нужную информацию. Обладают развитым пространственным интеллектом, могут ориентироваться на местности, пользоваться схемами.

Так, интеллект пенитенциарного психолога уголовно-исполнительной системы формируется не как универсальный инструмент для решения абстрактно-логических задач, а как высоко адаптивная система, ориентированная на работу со сложными, зашумленными и эмоционально окрашенными паттернами человеческого поведения. Мышление курсантов оптимально настроено на поиск наиболее вероятного объяснения в условиях неполной информации, что является более подходящим для практической психологии, чем строгая дедуктивная логика, требуемая тестами.

Эффективность специалиста определяется не столько высокими баллами по универсальным тестам, сколько специфической заточенностью мышления по требованиям профессии.

Исследование может быть продолжено в направлении изучения уровня интеллекта, когнитивного функционирования курсантов 1 и 5 курсов в части предложения рекомендаций по развитию уровня интеллекта.

Аннотация. Статья посвящена изучению и анализу аспектов когнитивного функционирования у обучающихся в условиях ведомственного высшего учебного заведения. Раскрываются особенности интеллектуального профиля курсантов психологического факультета, готовящихся к работе в уголовно-исполнительной системе Федеральной службы исполнения наказаний. Акцентируется внимание на анализе и оценке специфического профиля курсантов, обучающихся по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности», так как работа в уголовно-исполнительной системе в связи со сложностью, непредсказуемостью, взаимодействием со спецконтингентом, возможными чрезвычайными ситуациями предполагает достаточно высокий уровень интеллекта, который может способствовать быстрому реагированию на возникающие трудности.

Ключевые слова: курсанты, когнитивное функционирование, интеллект, мышление.

Annotation. The article is devoted to the study and analysis of the aspects of cognitive functioning in students at a departmental higher educational institution. The article reveals the features of the intellectual profile of cadets of the Faculty of Psychology, who are preparing to work in the criminal executive system of the Federal Penitentiary Service. The article focuses on the analysis and evaluation of the specific profile of cadets studying in the specialty 37.05.02 «Psychology of Service Activities», as working in the criminal executive system involves a high level of intelligence due to the complexity, unpredictability, and interaction with special groups, as well as potential emergencies.

Key words: cadets, cognitive functioning, intelligence, and thinking.

Литература:

1. Бирюкова, А. Интеллект как основа развития личности: понятие и определение интеллекта / А. Бирюкова // Аналитика культурологии. – 2009. – № 14. – С. 1-3

2. Мухордова, О.Е. Методические рекомендации. Прогрессивные матрицы Равена / О.Е. Мухордова, Т.В. Шрейбер. – Ижевск, 2011. – 71 с. – ISBN: П-785.

УДК 378.1

АНГЛИЦИЗМЫ И ПРОБЛЕМА ПСЕВДОПРЕСТИЖА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Медведева Наталья Петровна
старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар)

Постановка проблемы. Современная языковая ситуация характеризуется интенсивным проникновением англицизмов в русскую речь, особенно в молодежную среду. Если изначально заимствования выполняли номинативную функцию, обозначая новые реалии (например, «компьютер», «интернет»), то сегодня наблюдается феномен избыточного и часто неоправданного использования английской лексики. Данное явление тесно связано с проблемой «псевдопрестижа» – социально-психологического механизма, при котором употребление англицизмов воспринимается как маркер статуса, образованности и принадлежности к глобальной культуре.

Исторический путь англицизмов в России пролег от вынужденного заимствования терминов через их использование как символа социального разрыва с прошлым к тотальному внедрению как атрибута глобализированного потребителя. Этот процесс закономерно привел не только к лингвистическому, но и к когнитивному и культурному обеднению.

Проникновение англицизмов в русский язык – процесс не новый, однако его масштабы, скорость и, что самое главное, социальные функции кардинально изменились в конце XX – начале XXI веков. Этот процесс перестал быть сугубо лингвистическим явлением и превратился в мощный социокультурный тренд, наиболее ярко проявивший себя в молодежной среде. Одной из важнейших педагогических и социокультурных задач для носителей культуры языка, в частности, преподавателей русского языка и литературы, является всесторонний анализ исторических этапов этого процесса внедрения англицизмов, и демонстрация его прямой связи с трансформацией языковой культуры и ослаблением национальной идентичности.

Изложение основного материала исследования. С точки зрения лингвистики можно представить обобщенную классификацию англицизмов, используемых молодыми людьми в различных контекстах коммуникации и речи (Таблица 1).

Таблица 1

Лингвистическая классификация англицизмов в молодежной речи

№	Виды англицизмов	Морфологические маркеры генезиса
1.	Прямые заимствования	Калькирование (смартфон, ноутбук) Транслитерация (бренд, тренд) Фонетические заимствования (лайк, хайп)
2.	Гибридные образования	Словосложения (фуд-корт, шопинг-тур) Суффиксальные образования (фолловеринг)
3.	Семантические заимствования	Переосмысление русских слов под влиянием английских (например, «вкусный» в значении «привлекательный»)

Социально-психологических предпосылок псевдопрестижа в коммуникации современной молодежи можно выделить достаточно много. Феномен псевдопрестижа, связанный с активным использованием англицизмов в молодежной среде, представляет собой сложное социально-психологическое явление, корни которого уходят в фундаментальные механизмы формирования идентичности и социальной адаптации. Его возникновение и распространение обусловлено комплексом взаимосвязанных факторов, которые можно структурировать следующим образом (Таблица 2).

Таблица 2

Социально-психологические предпосылки псевдопрестижа в молодежной речи

1.	Статусная функция	1. Англицизмы как символ принадлежности к «продвинутой» группе. 2. Создание имиджа современного и успешного человека. 3. Средство социальной дифференциации.
2.	Когнитивные искажения	1. Иллюзия компетентности через использование «модных» слов. 2. Эффект ореола: восприятие говорящего как более образованного. 3. Конформное поведение: давление референтной группы.
3.	Коммуникативные стратегии	Экономия речевых усилий. Создание эффекта «своих» в профессиональных сообществах. Намеренная усложненность речи для маскировки недостатка знаний.

Юношеский возраст характеризуется активным поиском личной и социальной идентичности. В условиях глобализации и цифровизации традиционные источники идентичности (семейные ценности, национальная культура) часто оказываются недостаточно актуальными для современной молодежи. Англицизмы в этой ситуации становятся удобным инструментом для конструирования новой, «глобальной» идентичности, позволяющей чувствовать себя частью международного сообщества. Это особенно значимо в профессиональных сферах, где знание английской терминологии ассоциируется с компетентностью и современностью.

Согласно теории социального обучения А. Бандуры, молодежь часто копирует поведение референтных групп и значимых фигур. Когда публичные лица – блогеры, медийные персоны, IT-специалисты – активно используют англицизмы в своей речи, это воспринимается как модель успешного поведения. Возникает эффект «социального заражения», когда языковые практики распространяются по принципу моды. Особенно сильно это проявляется в профессиональных сообществах, где использование английской терминологии становится негласным требованием для вхождения в группу.

Особую роль при этом играют компенсаторные механизмы и статусная символика англицизмов. Использование англицизмов часто выполняет компенсаторную функцию – позволяет скрыть реальный уровень знаний или социального статуса. Сложные английские термины создают иллюзию образованности и профессионализма, даже когда за ними стоит поверхностное понимание предмета. Это проявление «эффекта ореола», когда один заметный признак (владение модной лексикой) переносится на общее восприятие личности. В условиях высокой конкуренции на рынке труда и в социальной среде такие языковые стратегии становятся инструментом самопрезентации.

С психологической точки зрения, псевдопрестиж подпитывается рядом когнитивных искажений. Среди них, во-первых, можно назвать иллюзию компетентности, под которой следует понимать склонность переоценивать свои знания благодаря использованию «продвинутой» лексики. Также в коммуникации молодежи все чаще транслируется эвристика доступности, иллюстрирующая тенденцию, при которой молодые люди используют в речи наиболее легко вспоминаемые слова, которыми часто оказываются популярные англицизмы. Стадный инстинкт, как бессознательное стремление следовать за большинством, использовать те же слова, что и референтная группа, – это также симптомокомплекс личности, проявляющийся в подростковом и юношеском возрасте в современном социуме.

Современная молодежь проходит значительную часть социализации в цифровой среде, где стираются национальные и языковые границы. В социальных сетях и онлайн-сообществах формируется гибридная языковая среда, где англицизмы становятся естественным элементом коммуникации. Это приводит к тому, что виртуальная языковая личность начинает доминировать над реальной, а цифровые коммуникативные привычки переносятся в оффлайн-общение, являясь маркером виртуальной идентичности молодежи.

В условиях информационного перегруза англицизмы выполняют функцию психологической экономии – позволяют кратко выразить сложные понятия. Однако, эта экономия часто оказывается мнимой, так как приводит к смысловым потерям и недопониманию. Тем не менее, в массовой коммуникации этот механизм работает по принципу «наименьшего усилия», что способствует закреплению упрощенных языковых форм. И этот факт показатель психологических изменений массового поведения.

Негативные последствия феномена псевдопрестижа можно разделить на: лингвистические, социальные и когнитивные (Таблица 3).

Заимствования выступают в качестве предиктора исторического источника развития любого языка. Однако, современный поток англицизмов (например, «чекнуть» вместо «проверить», «имейлить» вместо «писать на почту», «абьюзить» вместо «притеснять/оскорблять») имеет качественно иной характер. Во-первых, происходит процесс дублирования существующих понятий, т.к. многие англицизмы не обозначают новые реалии, а вытесняют полноценные русскоязычные аналоги, что приводит к сужению активного словарного запаса.

Таблица 3

Негативные последствия псевдопрестижа

№	Виды последствий	Их сущностная характеристика
1.	Лингвистические	Размывание языковой нормы Нарушение принципа языковой экономии Семантические пустоты и искажения
2.	Социальные	Коммуникационные барьеры между поколениями Языковая дискриминация в профессиональной среде Потеря культурной идентичности
3.	Когнитивные	Обеднение понятийного аппарата Трудности концептуализации сложных идей Снижение качества критического мышления

Автор убеждена, что неуклонно растет опасность нарушения языковой экономии. Зачастую заимствованное слово длиннее или сложнее для произношения, чем исконное (например, «апгрейдить» vs «улучшать»), что противостоит главному аргументу его сторонников – эффективности. Также создается так называемый «семантический вакуум»: Заимствованное слово может не иметь четкого, общепринятого значения в принимающем языке, что порождает недопонимание. Например, размытость понятий «треш», «абьюз», «газлайтинг». Присущая молодому поколению иллюзия «продвинутости» играет в данном случае не последнюю роль, потому что использование англицизмов часто мотивировано не коммуникативной необходимостью, а желанием казаться современным и принадлежать к глобальной культуре, что является формой языкового снобизма и неуверенности в собственной языковой идентичности. В разных источниках, посвященных данной проблеме, встречаются похожие, по базовому критерию классификации, подходы (Таблица 4). Также очевидны и лингвистические последствия, происходящие в процессе заимствований различных слов и понятий.

Таблица 4

Классификация, типы англицизмов и лингвистические процессы при заимствовании

№	Критерий для классификации	Разновидности, этиология и последствия заимствований
Классификация и типы англицизмов		
1.	По способу освоения	Фонетические заимствования (транскрипция): хайп (hype), краш (crush), лойс (loyalty) Графические заимствования (транслитерация): facepalm, FOMO, FWIW Калькирование: небоскрёб (skyscraper), убить время (kill time) Полукальки: смартфон (smart + phone), бизнес-ланч (business + lunch)
2.	По степени ассимиляции	Полностью ассимилированные: компьютер, интернет, сайт Частично ассимилированные: дедлайн, стартап, коучинг Экзотизмы: айдентити, эджайл, дедлайн
Лингвистические процессы при заимствовании		
3.	Фонетическая адаптация	Упрощение consonant clusters: "программист" → "программер" Изменение ударения: "мАркетинг" → "маркЕтинг" Нарушение фонетических законов русского языка
4.	Морфологическая адаптация	Образование новых парадигм: "лайкать", "лайкаю", "лайкал" Создание гибридных форм: "хайпить", "зафрендить" Нарушение словообразовательных моделей
5.	Семантические изменения	Сужение значения: "friend" → "френд" (только в соцсетях) Расширение значения: "краш" (давка → объект симпатии) Семантический сдвиг: "сингл" (музыкальный → неженатый)

Интернет-сленг и англицизмы, взаимодействуя, создают гибридный суррогатный язык («загуглить этот кринжовый мем»), который все дальше уводит молодежь от богатства и глубины национального языка, затрудняя выражение сложных мыслей и тонких чувств. Так проявляется синергетический эффект вмешательства в лингвистику (Таблица 5).

Таблица 5

Процесс заимствований оказывает огромное влияние на всю языковую систему в целом

1.	На уровне лексики	Дублирование понятий: "имейл" vs "электронная почта" Вытеснение русскоязычных аналогов: "шопинг" vs "покупки" Создание ложных синонимических рядов
2.	На уровне синтаксиса	Нарушение моделей управления: "шэрить что-то" (вместо "делиться чем-то") Изменение порядка слов под влиянием английского Использование несвойственных конструкций
3.	На уровне стилистики	Стилистическая неразличимость заимствований Нарушение стилевого единства текста Смешение регистров речи
4.	Коммуникативные сбои	Непонимание между поколениями Профессиональные коммуникативные барьеры Смысловые потери при переводе
5.	Изменение дискурсивных практик	Формирование "гибридных" коммуникативных стратегий Нарушение норм речевого этикета Изменение риторических моделей

Выводы. Таким образом, псевдопрестиж англицизмов является не просто языковым явлением, а сложным социально-психологическим феноменом, отражающим глубинные процессы трансформации идентичности в условиях глобализации. Он возникает на стыке потребности в социальной принадлежности, стремления к статусному самоутверждению и адаптации к цифровой среде. Понимание этих механизмов необходимо для разработки эффективных стратегий формирования здорового языкового сознания и сохранения культурной идентичности молодежи.

Феномен псевдопрестижа, связанный с употреблением англицизмов, представляет собой сложное социолингвистическое явление, требующее комплексного подхода. Его преодоление возможно через сочетание образовательных, институциональных и социально-психологических мер, направленных на формирование осознанного и ответственного отношения к родному языку как основе культурной идентичности и эффективного инструмента мышления.

Лингвистическая проблема англицизмов требует дифференцированного подхода. Необходимо различать не только объективно необходимые терминологические заимствования или модные, но функционально избыточные заимствования, но и заимствования, нарушающие системную целостность языка. Ключевой задачей является выработка научно обоснованных критериев для разграничения этих категорий, и разработка принципов языковой политики, учитывающих как потребности развития языка, так и необходимость сохранения его идентичности.

Аннотация. Англицизмы стирают границы между стилями речи. Речь становится однородной и примитивной. Русский язык обладает мощными механизмами словообразования (суффиксы, приставки). Англицизмы часто приходят в готовом виде и не подчиняются этим правилам, создавая «мертвые зоны» в языковом развитии. По сути не создаются новые русские слова для новых явлений, а импортируются готовые иностранные.

Ключевые слова: речевая культура, обеднение лексики, качество речи, интерактивные педагогические технологии.

Annotation. Anglicisms erase the boundaries between speech styles. Speech becomes homogeneous and primitive. The Russian language possesses powerful word-formation mechanisms (suffixes, prefixes). Anglicisms often come in a ready-made form and do not follow these rules, creating "dead zones" in language development. Essentially, new Russian words for new phenomena are not being created; instead, ready-made foreign ones are imported.

Key words: speech culture, impoverishment of vocabulary, speech quality, interactive educational technologies.

Литература:

1. Бродовская, Е.В. Специфика критического мышления российской молодежи в условиях цифровизации / Е.В. Бродовская, А.Ю. Домбровская, Р.В. Пырма, А.А. Азаров // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2019. – № 1(37). – С. 14-23

2. Фадеева, Е.А. Ограничения критического мышления российской молодежи как фактор подверженности к сетевой политической манипуляции / Е.А. Фадеева, А.И. Панов // Теории и проблемы политических исследований. – 2025. . – Т. 14. – № 4А. – С. 3-14

УДК 371

ИНТЕРАКТИВНЫЕ И НАГЛЯДНЫЕ СРЕДСТВА КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СПОСОБНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ

Мирзоева Зарина Бегрусовна
магистрант
Московская международная академия (г. Москва);
Осадчая Ирина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
Московская международная академия (г. Москва)

Постановка проблемы. Развитие иноязычной коммуникативной способности обучающихся является одной из ключевых задач современного образования в условиях глобализации и расширения международного сотрудничества. Компетентность в области иностранных языков рассматривается как необходимый элемент подготовки обучающихся к жизни в поликультурном мире и как средство обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда. Однако традиционные подходы к преподаванию иностранных языков, основанные преимущественно на передаче знаний и выполнении письменных упражнений, показали свою недостаточность в формировании практических навыков общения. Возрастающий интерес к поиску эффективных методов обучения обусловлен необходимостью преодоления разрыва между теоретическими знаниями и способностью обучающихся применять язык в реальных ситуациях общения.

В последние два десятилетия значительное внимание исследователей привлекает использование интерактивных и наглядных средств обучения как инструментов, способствующих активизации познавательной деятельности и повышению мотивации обучающихся. Применение современных технологий, видеоматериалов, мультимедийных презентаций и интерактивных платформ открывает новые возможности для создания условий, приближенных к естественной языковой среде. Проблема применения указанных средств в практике обучения иностранным языкам получила отражение в работах отечественных и зарубежных методистов, однако комплексный анализ их влияния на развитие коммуникативной способности обучающихся средних классов требует дальнейшего изучения. Актуальность данного исследования определяется необходимостью систематизации существующих подходов и определения оптимальных условий интеграции интерактивных и наглядных средств в образовательный процесс языкового обучения.

Изложение основного материала исследования. Иноязычная коммуникативная способность представляет собой комплексное образование, включающее в себя не только языковые знания, но и социокультурные умения, способность адекватно использовать язык в различных контекстах общения. По мнению А.Н. Щукина, коммуникативная компетенция предполагает овладение лингвистическими средствами языка в их функциональном аспекте, то есть умение использовать эти средства для решения конкретных коммуникативных задач [8, С. 156]. Развитие данной способности в среднем звене образования имеет особое значение, поскольку именно в этот период формируются устойчивые навыки и мотивационные установки, определяющие успешность дальнейшего языкового развития обучающихся. Процесс формирования коммуникативной способности не может быть сведен к механическому усвоению лексики и грамматических структур; он требует создания условий, при которых язык становится средством реального общения, а не предметом абстрактного изучения.

Понимание структуры коммуникативной способности невозможно без рассмотрения её компонентов. Лингвистический компонент охватывает знание фонетических, грамматических и лексических аспектов языка. Социолингвистический компонент предполагает понимание социального контекста использования языка, особенностей различных регистров речи и способность адаптировать свою речь к различным ситуациям. Стратегический компонент включает способность

компенсировать пробелы в знании языка через использование различных стратегий общения. Дискурсивный компонент связан с умением создавать связное, логически организованное высказывание, понимать и интерпретировать различные типы текстов. Все эти компоненты должны развиваться во взаимосвязи, что требует применения разнообразных методов и средств обучения, способствующих развитию каждого аспекта коммуникативной компетенции.

Традиционные методы преподавания иностранных языков, основанные на грамматико-переводном подходе, длительное время доминировали в отечественной школе. Этот подход сосредоточивался на изучении грамматических правил и переводе текстов с одного языка на другой, отводя минимальную роль развитию навыков устной речи и понимания на слух. Однако исследования показывают, что такой подход не обеспечивает полноценного развития коммуникативных навыков и часто приводит к ситуации, когда обучающиеся могут читать текст, но испытывают затруднения при необходимости вести беседу на иностранном языке. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез подчеркивают, что эффективное обучение иностранному языку должно быть ориентировано на развитие способности обучающихся к реальному общению, что требует создания условий, максимально приближенных к аутентичным ситуациям языкового взаимодействия [3, С. 214]. Таким образом, актуальной становится необходимость внедрения в образовательный процесс методов и средств, способствующих активизации коммуникативной деятельности обучающихся и развитию их практических навыков.

Коммуникативный подход, получивший широкое распространение в последние десятилетия, предполагает иной взгляд на процесс языкового обучения. В рамках этого подхода язык рассматривается прежде всего как средство коммуникации, а обучение организуется таким образом, чтобы обучающиеся учились общаться, используя язык в контексте реальных или реальноподобных ситуаций. Это требует применения методических приемов, которые активизируют обучающихся, вовлекают их в интерактивное взаимодействие и предполагают использование аутентичных материалов. Именно в этом контексте интерактивные и наглядные средства обучения приобретают особую значимость, так как они позволяют реализовать принципы коммуникативного подхода с большей эффективностью.

Интерактивные средства обучения обладают значительным потенциалом в создании условий для развития коммуникативной способности. По определению Л.П. Петровой, интерактивность в контексте образования рассматривается как взаимодействие между обучающимся и образовательной средой, которое предполагает активное участие ученика в процессе обучения и возможность обратной связи [6, С. 81]. Интерактивные средства, такие как мультимедийные приложения, виртуальные классы и онлайн-платформы для общения, позволяют обучающимся практиковать язык в динамичной и привлекательной форме. Возможность видеть результаты своих действий в реальном времени способствует формированию у обучающихся осознанного отношения к процессу обучения и повышает их учебную мотивацию. Кроме того, интерактивные среды часто предусматривают элементы игрификации, которые делают процесс обучения более увлекательным и способствуют развитию внутренней мотивации обучающихся.

Использование видеоматериалов и аудиозаписей предоставляет обучающимся доступ к образцам аутентичного языка, позволяет им адаптироваться к различным вариантам произношения и стилям речи, которые они встретят в реальном общении. П.В. Сысоев отмечает, что информационные и коммуникационные технологии создают условия для преодоления географических барьеров и обеспечивают возможность взаимодействия обучающихся с носителями языка, что способствует развитию как лингвистической, так и социокультурной компетенции [7, С. 185]. Такое взаимодействие существенно обогащает языковой опыт обучающихся и делает процесс обучения более аутентичным и значимым. Видеофрагменты из фильмов, телевизионных программ, документальных фильмов и видеоблогов позволяют обучающимся познакомиться не только с языком, но и с культурой, традициями и образом жизни людей, говорящих на этом языке. Это способствует формированию более глубокого понимания иностранного языка как инструмента межкультурного общения, а не просто как набора языковых правил и структур.

Специфика аудирования как вида речевой деятельности состоит в том, что обучающиеся должны понимать не только отдельные слова, но и улавливать смысл высказывания, воспринимая его в естественном темпе произношения. Традиционное использование учебных аудиозаписей, часто отличающихся ненатуральным и замедленным темпом речи, не подготавливает обучающихся к восприятию реальной речи. Использование же аутентичных видео- и аудиоматериалов позволяет решить эту проблему. Обучающиеся слышат естественное произношение, различные акценты, разговорные выражения, что делает их речевой опыт более полным и разнообразным. Кроме того, просмотр видеоматериалов позволяет использовать визуальные подсказки (мимика, жесты, контекст), которые облегчают понимание и помогают восполнить пробелы в знании лексики.

Наглядные средства обучения, включающие в себя визуальные материалы, схемы, таблицы, иллюстрации и презентации, играют важную роль в процессе усвоения языкового материала. Исследования показывают, что визуальная информация обрабатывается мозгом быстрее, чем текстовая, и лучше сохраняется в долговременной памяти. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин указывают на то, что наглядные пособия способствуют семантизации новой лексики и облегчают понимание грамматических структур благодаря их образной представленности [1, С. 267]. Применение наглядных средств особенно эффективно при работе с обучающимися среднего звена, у которых образное восприятие остается доминирующей формой познания наряду с развивающимся абстрактным мышлением. Визуальные образы создают в сознании обучающихся опоры для запоминания языкового материала, и эти образы часто остаются в памяти дольше, чем вербальная информация.

Роль наглядности в преподавании языков исторически признавалась методистами. Еще в XIX веке были созданы специальные серии картинок для обучения языкам. Однако современные технологии предоставляют качественно новые возможности для создания и использования наглядных материалов. Компьютерные программы позволяют создавать динамичные, цветные, привлекательные визуальные материалы, которые могут быть легко адаптированы под потребности конкретного класса. Интерактивные доски предоставляют возможность демонстрировать наглядные материалы всему классу, а обучающиеся могут взаимодействовать с этими материалами, что превращает пассивное рассматривание картинок в активное взаимодействие.

Интеграция интерактивных и наглядных средств создает синергетический эффект, усиливающий их влияние на процесс обучения. Когда визуальная информация представлена через интерактивные платформы, обучающиеся не только видят языковой материал, но и имеют возможность взаимодействовать с ним, экспериментировать, проверять свои гипотезы. Например, интерактивный словарь с картинками позволяет обучающимся не только видеть изображение и слышать произношение, но и выполнять различные задания на основе этого материала: составлять предложения, участвовать в викторинах, сортировать объекты по категориям. А.А. Вербицкий подчеркивает значение активного обучения, при котором обучающиеся становятся субъектами образовательного процесса, а не пассивными получателями информации [2, С. 134]. Такой подход способствует более глубокому усвоению материала и развитию критического мышления. Активность обучающихся стимулируется не только самой возможностью взаимодействия, но и чувством контроля над процессом обучения, которое возникает, когда ученик может выбирать темп работы, повторять материал столько раз, сколько необходимо, и получать немедленную обратную связь о правильности своих ответов.

Возможности для развития различных аспектов коммуникативной способности существенно расширяются при использовании интерактивных и наглядных средств. Для развития лексических навыков можно использовать интерактивные упражнения на сортировку, подбор синонимов и антонимов, заполнение пропусков в текстах, просмотр аутентичных видеоклипов, на основе которых обучающиеся учатся использовать новые слова в контексте. Для совершенствования грамматических навыков эффективны анимационные презентации, объясняющие грамматические правила с помощью наглядных примеров, интерактивные упражнения на трансформацию предложений, использование видеоматериалов, содержащих различные грамматические структуры. Развитие навыков говорения поддерживается использованием видеозаписей собственных высказываний обучающихся с последующим анализом и коррекцией, виртуальных разговорных партнеров и интерактивных ролевых игр.

Практическое применение интерактивных и наглядных средств в преподавании иностранных языков предполагает их целенаправленное внедрение в структуру урока. И.Н. Кузнецов отмечает, что современные технологии должны использоваться не как самоцель, а как инструмент, подчиненный дидактическим целям обучения [5, С. 156]. Учитель должен уметь отбирать и адаптировать средства в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, уровнем их языковой подготовки и спецификой изучаемого материала. Использование видеороликов для развития навыков аудирования, интерактивных квестов для отработки лексики, мультимедийных презентаций для введения грамматических конструкций – все эти подходы демонстрируют разнообразие возможностей, открываемых современными средствами обучения. Однако важно помнить, что эффективность этих средств зависит не столько от их технического совершенства, сколько от того, насколько органично они интегрированы в учебный процесс и насколько хорошо они соответствуют поставленным образовательным целям.

Методически грамотное использование интерактивных и наглядных средств требует понимания различных этапов урока и функций, которые могут выполнять эти средства на каждом этапе. На этапе введения нового материала наглядные средства помогают обучающимся сформировать первичное представление о новом языковом явлении, создавая визуальные и смысловые опоры. На этапе тренировки интерактивные средства позволяют обучающимся многократно упражняться в использовании нового материала, получая при этом немедленную обратную связь. На этапе практики и применения эти средства могут быть использованы для создания условий, приближенных к реальной коммуникации, позволяя обучающимся использовать язык в более аутентичных контекстах. На этапе контроля интерактивные системы обеспечивают возможность объективной оценки достижений обучающихся.

Развитие мотивации обучающихся является одной из ключевых проблем языкового образования. Известно, что мотивация существенно влияет на эффективность обучения. Интерактивные и наглядные средства способствуют повышению мотивации несколькими способами. Во-первых, они делают процесс обучения более привлекательным и увлекательным. Обучающиеся среднего звена обычно проводят большую часть времени с цифровыми устройствами, и использование технологий в обучении соответствует их интересам и привычкам. Во-вторых, интерактивные средства часто включают элементы игры, соревнования и достижения целей, которые стимулируют внутреннюю мотивацию. В-третьих, видимые результаты прогресса, которые обеспечивают многие интерактивные программы, способствуют развитию уверенности в своих силах и желанию продолжать обучение.

Следует отметить, что эффективность применения интерактивных и наглядных средств зависит не только от качества самих средств, но и от методической компетентности педагога, его способности органично интегрировать технологии в образовательный процесс. О.Н. Игна подчеркивает необходимость подготовки учителей к использованию современных технологий, включая развитие их цифровой грамотности и методических навыков [4, С. 287]. Учитель должен осознавать, что технология – это не замена его профессиональной деятельности, а инструмент, расширяющий его возможности и позволяющий создавать более благоприятные условия для развития коммуникативной способности обучающихся. Педагог, хорошо владеющий интерактивными и наглядными средствами, может создать в классе атмосферу сотрудничества, где каждый обучающийся чувствует себя успешным и мотивированным на достижение целей.

Проблема доступности и инфраструктуры также играет важную роль в применении интерактивных и наглядных средств. Не все школы имеют необходимое техническое оснащение, а не все учителя обладают достаточным уровнем цифровой грамотности. Однако следует отметить, что возможности использования этих средств не ограничиваются дорогостоящим оборудованием. Многие бесплатные или недорогие ресурсы, включая видеоплатформы, интерактивные приложения и веб-сайты, содержат качественные учебные материалы для преподавания иностранных языков. Учитель, обладающий творческим подходом и готовностью совершенствовать свои навыки, может эффективно использовать даже ограниченные ресурсы для создания условий, способствующих развитию коммуникативной способности.

Опыт применения интерактивных и наглядных средств показывает, что их использование способствует повышению учебной мотивации, активизации познавательной деятельности, улучшению качества усвоения языкового материала и развитию коммуникативных навыков. Однако необходимо отметить, что данные средства не могут рассматриваться как универсальное решение всех проблем языкового образования. Их эффективность определяется целым комплексом факторов, включающих адекватность выбора средств поставленным целям, их соответствие возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, наличие необходимого технического оснащения и, самое главное, профессионализм педагога.

Современная образовательная ситуация диктует необходимость переосмысления подходов к использованию интерактивных и наглядных средств в языковом образовании. Средства обучения должны рассматриваться не как дополнение к традиционным методам, а как их органическая часть, способная трансформировать сам процесс обучения. Применение этих средств создает возможности для дифференциации обучения, позволяя работать с обучающимися, имеющими различные стили познания, уровни подготовки и мотивационные установки. Кроме того, использование интерактивных и наглядных материалов готовит обучающихся к жизни в цифровом обществе, где навыки работы с информационными технологиями становятся необходимыми компетенциями, а способность критически оценивать информацию в интернете приобретает все большее значение.

Интеграция интерактивных и наглядных средств должна происходить с учетом особенностей возрастного развития обучающихся среднего звена. Подростки характеризуются возрастающей способностью к абстрактному мышлению, развитием критического отношения к информации, стремлением к самостоятельности и социальной значимости. Использование интерактивных и наглядных средств может быть адаптировано для поддержки этих развивающихся способностей: предоставляя обучающимся возможность критически анализировать аутентичные материалы, обсуждать социальные и культурные проблемы, выражать собственные точки зрения на иностранном языке. Таким образом, средства обучения становятся не просто инструментами передачи знаний, но средствами развития личности обучающихся.

Важно также понимать, что развитие иноязычной коммуникативной способности – это процесс, требующий комплексного подхода, сочетающего различные методы и средства. Интерактивные и наглядные средства играют в этом процессе значительную, но не исключительную роль. Они должны быть дополнены традиционными методами работы с текстом, практикой устного общения, работой над произношением и развитием социокультурной компетенции. Ролевые

игры, дискуссии, проектная деятельность остаются необходимыми компонентами языкового образования, которые не могут быть полностью заменены технологиями. Однако интеграция технологий с традиционными методами может значительно усилить эффективность обучения. Например, подготовка к ролевой игре может быть поддержана просмотром видеофрагментов, демонстрирующих культурные особенности изучаемого языка, интерактивной отработкой необходимых фраз и выражений. Таким образом, интерактивные и наглядные средства становятся инструментами, расширяющими и углубляющими возможности традиционных методов обучения, но не заменяющими их.

Выводы. Проведенный анализ научной литературы и теоретическое осмысление проблемы позволяют сделать ряд важных выводов. Иноязычная коммуникативная способность обучающихся среднего звена требует целенаправленного развития на основе использования современных педагогических подходов, которые предполагают активное участие ученика в процессе обучения. Интерактивные средства, создавая условия для динамичного взаимодействия с языковым материалом и обеспечивая возможность контакта с аутентичными образцами речи, становятся важным фактором формирования практических коммуникативных навыков. Наглядные средства обучения, опираясь на естественные механизмы визуального восприятия и обработки информации, облегчают усвоение языкового материала и способствуют его долговременному сохранению в памяти обучающихся. Интеграция интерактивных и наглядных средств в единый образовательный процесс создает благоприятные условия для комплексного развития коммуникативной способности, обеспечивая как когнитивные, так и мотивационные аспекты языкового развития.

Однако эффективность применения этих средств определяется не только их качеством и разнообразием, но прежде всего методической компетентностью педагога, его способностью интегрировать технологии в соответствии с дидактическими целями и учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Развитие иноязычной коммуникативной способности остается комплексной задачей, требующей сочетания различных методов и подходов, в которых интерактивные и наглядные средства играют значительную, но не исключительную роль. Перспективы развития языкового образования связаны с дальнейшим совершенствованием методик применения современных технологий, углублением подготовки учителей к их использованию и созданием условий для эффективного сочетания традиционных и инновационных подходов к обучению иностранным языкам. Признание значимости интерактивных и наглядных средств как компонентов образовательного процесса требует их рационального и целенаправленного внедрения в практику преподавания, что будет способствовать повышению качества языкового образования и подготовке обучающихся к успешному использованию иностранного языка в реальных условиях коммуникации.

Аннотация. В статье рассматривается проблема применения интерактивных и наглядных средств как основы для развития иноязычной коммуникативной способности обучающихся среднего звена образования. Проводится анализ теоретических подходов к пониманию коммуникативной компетенции и исследуется роль современных технологий в языковом образовании. Выявляется синергетический эффект интеграции интерактивных и наглядных средств, а также подчеркивается значение методической компетентности педагога в их эффективном применении. Статья содержит обобщение существующих исследований и самостоятельные выводы относительно условий оптимального использования средств обучения для формирования практических коммуникативных навыков обучающихся.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная способность, интерактивные средства обучения, наглядные пособия, языковое образование, среднее образование.

Annotation. The article discusses the problem of using interactive and visual aids as a basis for the development of foreign language communication skills of students in secondary education. The analysis of theoretical approaches to understanding communicative competence is carried out and the role of modern technologies in language education is investigated. The synergistic effect of the integration of interactive and visual aids is revealed, and the importance of the teacher's methodological competence in their effective application is emphasized. The article contains a generalization of existing research and independent conclusions regarding the conditions for the optimal use of learning tools for the formation of practical communication skills of students.

Key words: foreign language communication ability, interactive teaching tools, visual aids, language education, secondary education.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов. – Москва: ИКАР, 2019. – 448 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 2020. – 207 с.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова. – Москва: Academia, 2021. – 336 с.
4. Игна, О.Н. Методическая подготовка будущего учителя иностранного языка в вузе: монография / О.Н. Игна. – Курск: КГУ, 2018. – 364 с.
5. Кузнецов, И.Н. Современные технологии в образовательном процессе: учебное пособие / И.Н. Кузнецов. – Москва: МПГУ, 2022. – 280 с.
6. Петрова, Л.П. Интерактивные средства обучения в современной школе / Л.П. Петрова // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 3. – С. 78-85
7. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учебное пособие / П.В. Сысоев. – Москва: Флинта; Наука, 2019. – 264 с.
8. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков / А.Н. Щукин. – Москва: Академия, 2020. – 288 с.

УДК 371

ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ТРАНСФОРМАЦИИ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Моисеева (Смирнова) Марина Юрьевна
магистрант
Московская международная академия (г. Москва);
Осадчая Ирина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
Московская международная академия (г. Москва)

Постановка проблемы. Трансформация глобального образовательного пространства под влиянием цифровых технологий поставила перед педагогической наукой комплекс актуальных вопросов, связанных с переосмыслением традиционных методик обучения. Особую значимость эти вопросы приобретают в контексте образования взрослых, которое характеризуется специфическими потребностями, мотивационными структурами и ограничениями во времени. Искусственный интеллект, будучи одной из наиболее динамично развивающихся технологических сфер, открывает принципиально новые возможности для индивидуализации образовательных траекторий, оптимизации процесса обучения иностранным языкам и создания адаптивных образовательных сред.

Вместе с тем внедрение ИИ-технологий в педагогическую практику требует критического анализа их дидактического потенциала, методологической обоснованности и соответствия основополагающим принципам андрагогики. Научная разработка этой проблемы находится на этапе активного развития, однако единой теоретико-методологической базы для систематического использования ИИ в обучении взрослых иностранным языкам пока не сформировано. Существующие исследования, как правило, сосредоточены либо на технических аспектах реализации ИИ-систем, либо на отдельных дидактических эффектах их применения, что определяет необходимость комплексного анализа трансформационного потенциала этих технологий в контексте современной методики преподавания иностранных языков для взрослой аудитории.

Изложение основного материала исследования. Понимание роли искусственного интеллекта в образовательном процессе требует предварительного уточнения понятийного аппарата и выявления специфических характеристик ИИ-приложений в контексте обучения. По мнению А.И. Беспалова, искусственный интеллект в образовании следует рассматривать как комплекс технологических решений, способных обрабатывать большие объёмы данных, выявлять закономерности в процессе обучения и принимать решения, направленные на оптимизацию образовательного взаимодействия [1, С. 47]. Однако применительно к обучению взрослых это определение требует существенного расширения и дополнения за счёт учёта андрагогических принципов, которые принципиально отличают образование взрослых от других возрастных групп.

Теория взрослого обучения, сформулированная в рамках андрагогического подхода, подчёркивает, что взрослые обучающиеся обладают выраженной автономией, мотивируются внутренними целями и потребностями, имеют значительный жизненный опыт и требуют практической ориентированности обучения. Согласно исследованиям И.В. Гришиной и Е.А. Морозовой, адаптивные технологии, базирующиеся на ИИ, способны учитывать эти ключевые характеристики взрослых обучающихся, поскольку они позволяют в реальном времени анализировать индивидуальные параметры обучения, скорость усвоения материала и уровень компетентности каждого ученика [2, С. 92]. Это соответствие технологических возможностей ИИ принципиальным требованиям андрагогики создаёт методологическую базу для их интеграции в процесс обучения иностранным языкам.

Следует отметить, что современные ИИ-системы функционируют на основе машинного обучения и глубокого обучения, что позволяет им непрерывно совершенствовать свои алгоритмы на основе накопленных данных о результатах обучения. О.Г. Зубова в своих работах демонстрирует, что персонализированные системы, использующие машинное обучение, способны предложить каждому взрослому обучающемуся индивидуальную образовательную траекторию, отбирая оптимальные для него упражнения, темпы обучения и формы представления материала [3, С. 15]. Такой подход принципиально отличается от традиционных методик, где все обучающиеся следуют единому плану, и соответствует современному пониманию эффективного обучения как процесса, ориентированного на удовлетворение специфических потребностей каждого индивида.

В практической плоскости применение ИИ в языковом образовании реализуется через различные типы технологических решений. По мнению А.В. Кожушко и Т.Н. Семёновой, интеллектуальные тьюторские системы представляют собой одно из наиболее перспективных направлений внедрения ИИ, поскольку они способны эмулировать функции опытного преподавателя, обеспечивая индивидуальное наставничество, мониторинг прогресса и предоставление целенаправленной обратной связи [4, С. 87]. Такие системы содержат модели знаний (представление преподаваемого материала), модели обучающихся (фиксация уровня знаний, навыков и пробелов) и модели преподавания (стратегии подачи материала и коррекции ошибок). Взаимодействие этих компонентов позволяет создать динамичную образовательную среду, которая адаптируется к потребностям конкретного ученика.

Особую роль в современных ИИ-приложениях для языкового обучения играют чатботы и виртуальные помощники, оснащённые функциями естественной языковой обработки. Эти инструменты предоставляют взрослым обучающимся возможность практиковать язык в интерактивном режиме, получая немедленную обратную связь и корректировку ошибок. В.С. Лисицын отмечает, что цифровые инструменты такого типа особенно ценны для взрослой аудитории, поскольку они обеспечивают доступность обучения в любое удобное время и место, что критически важно для профессионально занятых людей [5, С. 39]. Кроме того, виртуальные помощники не создают психологического барьера, часто возникающего при общении с преподавателем-человеком, что способствует более непринуждённой практике говорения и письма.

Система автоматизированной оценки письменных и устных работ, развиваемая с применением ИИ, представляет собой ещё одно значимое достижение в технологизации языкового образования. М.Г. Федотова в своих исследованиях показывает, что ИИ-системы способны анализировать не только формальные ошибки в использовании грамматики и орфографии, но и оценивать качество устного произношения, интонации, беглость речи и степень корректности использования лексики в контексте [8, С. 82]. Такая многофакторная оценка позволяет создать комплексный профиль прогресса обучающегося и выявить конкретные области, требующие дополнительной работы, что невозможно обеспечить при традиционной ручной проверке, особенно в условиях работы с большими группами.

Однако за пределами технических возможностей ИИ лежит более глубокая вопрос о трансформации самих методик обучения иностранным языкам. Применение ИИ-технологий не является простым инструментальным добавлением к существующим методикам, а требует переосмысления подходов к организации образовательного процесса. Л.П. Панова

подчёркивает, что интеграция ИИ в методику обучения должна предполагать не замещение традиционных методов, а их взаимодополнение в рамках гибридной модели, где каждый компонент выполняет специфическую функцию [6, С. 72]. Преподаватель при этом переходит из позиции основного источника информации в роль модератора, организатора учебного процесса и создателя условий для самостоятельного развития обучающихся.

Фактор индивидуализации образовательных траекторий, обеспечиваемый ИИ, имеет особое значение для взрослого контингента обучающихся. Взрослые люди приходят на языковые курсы с разнородными целями: кто-то нуждается в профессиональном языке для карьерного продвижения, кто-то готовится к путешествиям, третьи преследуют личностные цели саморазвития. Благодаря ИИ-системам становится возможным создание множественных образовательных маршрутов, ориентированных на конкретные потребности и интересы каждого обучающегося. Это не только повышает релевантность изучаемого материала, но и существенно влияет на мотивационную сферу, что в контексте образования взрослых является критическим фактором успеха. Когда содержание обучения напрямую связано с актуальными для человека целями, его внутренняя мотивация и готовность к прилагаемым усилиям возрастают.

Ещё одним значительным потенциалом ИИ является создание возможностей для развития коммуникативных навыков в контексте аутентичных ситуаций и с представлением разнообразных акцентов, диалектов и культурных вариантов языка. Интеллектуальные системы могут генерировать практически неограниченное количество упражнений, диалогов и ситуаций для отработки, что позволяет обучающимся получить более полное представление о многообразии языковой реальности. При этом система может адаптировать сложность и контекст упражнений в соответствии с текущим уровнем компетентности обучающегося, что обеспечивает непрерывный процесс оптимального вызова, при котором задания находятся на грани возможностей ученика.

Проблема вовлечённости и мотивации в контексте применения ИИ-технологий приобретает новое измерение. В.М. Трофимова и Р. К. Иванов отмечают, что использование интерактивных, игровых и адаптивных элементов в ИИ-системах способно существенно повысить эмоциональное включение обучающихся в процесс учения [7, С. 95]. Элементы геймификации, система достижений, персонализированная обратная связь и визуализация прогресса создают позитивный эмоциональный фон, который способствует более глубокому усвоению материала и формированию устойчивых учебных привычек.

Оптимизация временных затрат на обучение представляет собой практически значимый результат внедрения ИИ. Благодаря персонализированному выбору упражнений и материалов, исключению ненужной повторения и фокусировке на проблемных зонах, ИИ-системы позволяют достичь необходимого уровня языковой компетентности за более короткое время по сравнению с традиционным обучением. Это особенно важно для взрослых обучающихся, которые часто имеют ограниченное время из-за профессиональных и семейных обязательств.

Однако необходимо критически рассмотреть и существующие ограничения применения ИИ в образовательном контексте. Первая группа вызовов связана с качеством и надёжностью самих ИИ-систем. Не все ИИ-приложения обладают достаточным уровнем лингвистической компетентности для корректной оценки сложных языковых явлений, включая идиоматические выражения, культурные нюансы и контекстуальную уместность высказываний. Системы могут совершать ошибки в распознавании произношения, особенно в случае акцентов или нечёткой речи, что может привести к неправильной обратной связи.

Вторая группа вызовов относится к методологическим и педагогическим аспектам. Хотя ИИ-системы обеспечивают персонализацию, они часто не учитывают сложные социокультурные аспекты обучения языку, включая необходимость развития межкультурной компетентности, понимания социолингвистических контекстов и культурного многообразия. Кроме того, полностью автоматизированное обучение может привести к снижению социального взаимодействия, что важно для развития коммуникативных навыков в группе и понимания социальной динамики общения.

Третья группа проблем имеет этический характер. В.М. Трофимова указывает на необходимость внимательного рассмотрения вопросов конфиденциальности данных, прозрачности алгоритмов и справедливого отношения к обучающимся, поскольку ИИ-системы собирают и анализируют значительное количество персональной информации [7, С. 102]. Существует риск предвзятости алгоритмов, которые могут непропорционально благоприятствовать определённым группам обучающихся или стилям обучения, а также возможность манипуляции через алгоритмические рекомендации.

Решение этих вызовов требует комплексного подхода, в котором ИИ-технологии используются не как замена человеческому педагогическому взаимодействию, а как его усиление и дополнение. Идея гибридной модели обучения, сочетающей преимущества ИИ с человеческим фактором, становится всё более привлекательной для практиков образования. В этой модели преподавателю отводится роль проектировщика образовательной среды, фасилитатора, создающего условия для глубокого и осмысленного обучения, и наставника, обеспечивающего эмоциональную поддержку и развитие сложных компетентностей, которые ИИ не может полностью взять на себя.

Успешное внедрение ИИ-технологий в образование взрослых требует также значительных инвестиций в подготовку и переподготовку преподавательского корпуса. Педагогам необходимо овладеть не только техническими навыками работы с ИИ-системами, но и понимать теоретические основания их применения, уметь критически оценивать их возможности и ограничения, а также интегрировать их в контекст своих методик обучения. Это предполагает переосмысление роли преподавателя в контексте цифровизации образования и развитие новых компетентностей, включая цифровую грамотность, способность к инновационному мышлению и готовность к постоянному обучению.

Перспективы развития ИИ в языковом образовании включают несколько направлений, которые вероятно будут определять развитие этой сферы в ближайшие годы. Во-первых, совершенствование алгоритмов обработки естественного языка позволит создавать более тонкие и адекватные системы оценки и обратной связи. Во-вторых, интеграция ИИ с виртуальной и дополненной реальностью может открыть новые возможности для иммерсивного обучения, создания аутентичных ситуаций общения и развития коммуникативных навыков. В-третьих, применение ИИ для анализа больших данных позволит выявлять эффективные стратегии обучения и разрабатывать более обоснованные рекомендации по организации образовательного процесса на основе эмпирических данных.

Таким образом, потенциал искусственного интеллекта для трансформации методик обучения взрослых иностранным языкам выглядит значительным, но реализация этого потенциала требует тщательного, критического и обдуманного подхода. ИИ следует рассматривать не как панацея, решающая все проблемы образования, а как мощный инструмент, который при грамотном использовании может существенно улучшить качество, доступность и персонализацию обучения. Успех интеграции ИИ в педагогическую практику зависит не только от технологических возможностей, но и от методологической обоснованности, этической ответственности, готовности образовательного сообщества к преобразованиям и способности сохранить в центре образовательного процесса человека с его потребностями, целями и стремлениями к развитию.

Выводы. Проведённый анализ современного состояния применения искусственного интеллекта в образовании

взрослых позволяет заключить, что ИИ-технологии действительно обладают трансформационным потенциалом для пересмотра традиционных методик обучения иностранным языкам. Адаптивные системы, интеллектуальные тьюторы и виртуальные помощники, базирующиеся на ИИ, способны создавать высокоперсонализированные образовательные траектории, которые соответствуют специфическим потребностям, целям и предпочтениям взрослых обучающихся. Эти технологии обеспечивают непрерывную, объективную оценку прогресса, предоставляют немедленную и целевую обратную связь, что способствует более эффективному развитию языковых навыков в более сжатые временные сроки.

Однако внедрение ИИ в педагогическую практику не должно восприниматься как простое замещение традиционных методов или кардинальный пересмотр роли преподавателя. Напротив, наиболее обещающие результаты достигаются в рамках гибридных моделей обучения, где технологические возможности ИИ дополняют и усиливают человеческий элемент образовательного взаимодействия. Преподаватель остаётся центральной фигурой, ответственной за проектирование образовательной среды, развитие сложных компетентностей, обеспечение социального взаимодействия и создание условий для целостного развития личности обучающегося.

Критические вызовы, связанные с качеством ИИ-систем, их лингвистической и культурной компетентностью, а также этическими аспектами их применения, требуют постоянного внимания и дальнейшего исследования. Необходимо развивать методологические основания для оценки эффективности ИИ-приложений в образовательном контексте, устанавливать стандарты качества и безопасности, обеспечивать прозрачность алгоритмов и защиту персональных данных обучающихся.

Реализация трансформационного потенциала ИИ в значительной степени зависит от готовности образовательного сообщества к инновациям и способности преподавателей интегрировать новые технологии в свою педагогическую практику. Это предполагает системную подготовку педагогов, разработку научно обоснованных методик использования ИИ-инструментов, создание условий для экспериментирования и обмена лучшими практиками.

Дальнейшее развитие этой области требует интенсивного взаимодействия между технологами, педагогами, исследователями и практиками образования с целью создания решений, которые не только технически совершенны, но и педагогически обоснованны и этически ответственны. При таких условиях искусственный интеллект может стать мощным катализатором для модернизации языкового образования взрослых, способствуя развитию более доступного, эффективного и ориентированного на личность обучения в контексте возрастающих требований глобального общества к языковой компетентности.

Аннотация. В статье рассматривается потенциал искусственного интеллекта для трансформации методик обучения взрослых иностранным языкам. Проанализированы теоретические основания применения ИИ-технологий в контексте принципов андрагогики, описаны существующие модели и реализации ИИ в языковом образовании, включая адаптивные системы, интеллектуальные тьюторы и инструменты автоматизированной оценки. Выявлены ключевые преимущества использования ИИ для персонализации образовательных траекторий, повышения мотивации и оптимизации временных затрат, а также критически рассмотрены существующие вызовы методологического, технического и этического характера. Обоснована необходимость гибридной модели обучения, сочетающей возможности ИИ с человеческим педагогическим взаимодействием.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение взрослых, иностранные языки, персонализация образования, адаптивное обучение.

Annotation. The article examines the potential of artificial intelligence for the transformation of adult foreign language teaching methods. The theoretical foundations of the use of AI technologies in the context of the principles of andragogy are analyzed, existing models and implementations of AI in language education are described, including adaptive systems, intelligent tutors and automated assessment tools. The key advantages of using AI to personalize educational trajectories, increase motivation and optimize time costs have been identified, and existing methodological, technical and ethical challenges have been critically examined. The necessity of a hybrid learning model combining the capabilities of AI with human pedagogical interaction is substantiated.

Key words: artificial intelligence, adult education, foreign languages, personalization of education, adaptive learning.

Литература:

1. Беспалов, А.И. Искусственный интеллект в системе образования: вызовы и возможности / А.И. Беспалов // Педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 45-58
2. Гришина, И.В. Адаптивные технологии обучения в контексте цифровизации образования / И.В. Гришина // Вестник Московского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3. – С. 89-104
3. Зубова, О.Г. Персонализация обучения иностранным языкам с использованием машинного обучения / О.Г. Зубова // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 7. – С. 12-24
4. Кожушко, А.В. Интеллектуальные тьюторские системы в высшем образовании / А.В. Кожушко, Т.Н. Семёнова. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2022. – 185 с. – ISBN 978-5-288-05876-3
5. Лисицын, В.С. Цифровые инструменты в обучении взрослых: теория и практика / В.С. Лисицын // Открытое образование. – 2023. – № 2. – С. 33-47
6. Панова, Л.П. Методика обучения иностранным языкам в контексте внедрения ИИ-технологий / Л.П. Панова // Вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 67-82
7. Трофимова, В.М. Этика использования искусственного интеллекта в педагогическом процессе / В.М. Трофимова, Р.К. Иванов. – Москва: МПГУ, 2023. – 210 с. – ISBN 978-5-94051-421-8
8. Федотова, М.Г. Оценка эффективности ИИ-систем в образовательной среде / М.Г. Федотова // Высшее образование в России. – 2022. – № 8-9. – С. 78-91

УДК 37.013

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА

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

Постановка проблемы. Процессы глобализация, сохраняющие актуальность в современном мире и затрагивающие все сферы жизнедеятельности государств и обществ, стали фактором, обусловившим изменения различных областей, включая туризм и гостеприимство. Следствием этого стало то, что сфера туризма и гостеприимства уже на протяжении многих лет активно развивается, совершенствуется и расширяется, что применимо не только к России, как отдельной стране, но и к международному уровню глобального формата. По этой причине все больше внимания в контексте деятельности системы образования уделяется подготовке специалистов, способных успешно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям и эффективно выполнять поставленные задачи.

Сфера туризма и гостеприимства в современных реалиях представляет собой сложную и комплексную систему, ее основные составные части – это учреждения и предприятия, направляющие усилия на удовлетворение потребностей туристов. Специалисты в сфере туризма и гостеприимства решают задачи, связанные с обеспечением высокого уровня комфорта, безопасности для целевой аудитории, то есть получателей услуг в лице туристов, отдыхающих [2].

В сферу туризма и гостеприимства входит множество разных отраслей, это же относится и видам деятельности, все они характеризуются наличием прямой взаимосвязи с материальным производством и непроизводственной сферой. Система обслуживания клиентов предполагает проведения активной работы по множеству направлений, среди таковых можно выделить размещение, фактическое предоставление услуг, трансфер, организация и проведение экскурсий, обеспечение туристов питанием, проведение лечебных и оздоровительных процедур, а также досуговых мероприятий.

Исходя из этого, становится понятным, что сфера туризма и гостеприимства является комплексом, охватывающим множество отраслей и предполагающим решение совокупности задач, именно этим и занимаются специалисты, освоившие образовательную программу на базе высшего учебного заведения и приступившие к профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка кадров в сфере туризма и гостеприимства осуществляется на базе высших учебных заведений, реализующих образовательные программы по соответствующему профилю. Обучение студентов, выбравших направление туризм и гостеприимство – это длительный процесс, предполагающий формирование у будущих специалистов совокупности компетенций, необходимых для успешного выполнения поставленных перед ними задач в рамках взаимодействия с получателями услуг.

Изложение основного материала исследования. Уровень подготовки кадров в сфере туризма и гостеприимства выступает в качестве важного фактора, оказывающего большое влияние на эффективность, результативность и продуктивность обслуживания целевой аудитории, то есть туристов, отдыхающих клиентов. По этой причине в период профессиональной подготовки будущих специалистов уделяется особое внимание тому, чтобы учащиеся за несколько лет обучения в высшем учебном заведении успешно освоили образовательную программу, сформировали базу знаний, навыки и умения, а также накопили опыт. Достигается такой результат за счет сочетания теории и практики, а также применения совокупности подходов, определяющих содержательную часть образовательного процесса [4, С. 28].

Подход к организации и осуществлению процесса профессиональной подготовки в общем виде принято понимать строго обозначенный перечень теоретических и практических установок, на их основе разрабатывается программа обучения, и подбираются методы, приемы, технологии и инструменты, способные создать условия для успешного достижения поставленных целей. В разрезе профессиональной подготовки кадров в сфере туризма и гостеприимства принято выделять традиционные и современные подходы. Первые на данный момент времени теряют свою актуальность, по этой причине целесообразно, по нашему мнению, уделить внимание современным подходам [1, С. 95].

Возникновение, распространение, повсеместное применение современных подходов в процессе обучения будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства обусловлено активным развитием информационных, компьютерных технологий. На базе высших учебных заведений, реализующих программы подготовки специалистов в сфере туризма и гостеприимства широко используется подход, основанный на необходимости формирования у учащихся совокупности компетенций, определяющих их эффективность в контексте решения задач в профессиональной деятельности за счет применения знаний, навыков и умений.

Подход, основанный на необходимости формирования у будущих специалистов компетенций, позволяет студентам успешно осваивать, усваивать, закреплять учебный материал, также применять его на практике в профессиональной деятельности. Во время обучения в высшем учебном заведении будущий специалист не только осваивает образовательную программу, но и формирует навыки, которые дают возможность быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям и сохранить свою эффективность как профессионала [3].

Помимо этого на практике применяются и другие современные подходы, среди них можно выделить:

- Разработка, внедрение и практическое осуществление систем обучения, основанных на изучении модулей. Такой подход как показывает практика, позволяет внести в образовательный процесс оперативные изменения с учетом актуальных на данный момент времени потребностей рынка, благодаря этому будущий специалист получает возможность для успешного трудоустройства и реализации потенциала в сфере туризма и гостеприимства;
- Адаптация образовательных программ с учетом особенностей строго обозначенного региона. Предполагается внесение изменение в содержание программы обучения, такой подход позволяет сделать процесс профессиональной подготовки более узкоспециализированным, ориентированным под конкретный регион;
- Детальное планирование производственной практики. Подразумевает под собой сочетание теории и практики в период обучения в вузе. Будущие специалисты в сфере туризма и гостеприимства проходят практику под руководством наставника, что позволяет сформировать и расширить представление о будущей профессиональной деятельности, получить опыт и успешно применить на практике полученные знания, умения и навыки;
- Переподготовка. Такой подход более актуален для тех, кто уже осуществляет деятельность в сфере туризма и гостеприимства. Его суть сводится к передаче учащимся актуальных знаний, умений и навыков, соответствующих потребностям рынка и клиентов;
- Обучение в корпоративных центрах. Это практика, организованная представителями бизнеса и нацеленная на комплексную подготовку специалистов в сфере туризма и гостеприимства [5].

Целесообразно сделать акцент на том, что современные подходы к подготовке кадров в сфере туризма и гостеприимства носят комплексный характер и ориентированы на долгосрочную перспективу с учетом активного развития рассматриваемой сферы. Успешная подготовка будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства предполагает активное взаимодействие трех основных субъектов: государства, системы образования и бизнеса.

Основываясь на всем вышесказанном, можно сформулировать следующие выводы:

- Подход к обучению – это совокупность теоретических и практических установок, определяющих содержание процесса подготовка, его направленность, методы, приемы и инструменты, используемые на занятиях;
- Подготовка кадров в сфере туризма и гостеприимства – это длительный процесс, основанный на применении совокупности подходов, сочетающихся между собой и вносящих вклад в достижение поставленной цели, а именно, формирование специалиста, обладающего компетенциями, необходимыми для успешного выполнения поставленных задач;
- Современные подходы к обучению будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства характеризуются наличием прямой взаимосвязи с компьютерными и информационными технологиями, предполагают взаимодействие государства, системы образования и бизнеса.

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к подготовке кадров в сфере туризма и гостеприимства как основа организации и практического осуществления образовательного процесса, оказывающего большое влияние на его результативность и эффективность. Проанализирована специфика профессиональной подготовки кадров в сфере туризма и гостеприимства, предполагающая формирование у будущих специалистов совокупности компетенций посредством применения разных традиционных и современных подходов. Определены современные подходы к обучению кадров в сфере туризма и гостеприимства, разработанные, внедренные и успешно применяемые в высших учебных заведениях для достижения поставленных образовательных целей. Обозначены перспективы совершенствования процесса профессиональной подготовки кадров в сфере туризма и гостеприимства как одной из самых активной развивающих сфер в современном мире.

Ключевые слова: профессиональная подготовка специалистов в сфере туризма и гостеприимства, современные подходы, высшая школа, туризм, гостеприимство.

Annotation. The article examines modern approaches to personnel training in the field of tourism and hospitality as the basis for the organization and practical implementation of the educational process, which has a great impact on its effectiveness and efficiency. The article analyzes the specifics of professional training in the field of tourism and hospitality, which involves the formation of a set of competencies among future specialists through the use of various traditional and modern approaches. Modern approaches to personnel training in the field of tourism and hospitality have been identified, developed, implemented and successfully applied in higher education institutions to achieve their educational goals. The prospects for improving the process of professional training in the field of tourism and hospitality as one of the most actively developing areas in the modern world are outlined.

Key words: professional training of specialists in the field of tourism and hospitality, modern approaches, higher education, tourism, hospitality.

Литература:

1. Дусенко, С.В. Инновационные направления в системе подготовки кадров для индустрии туризма и гостеприимства: отечественный опыт и европейская практика: монография / С.В. Дусенко, М.Е. Беломестнова. – Москва: Русайнс, 2022. – С. 150. ISBN 978-5-4365-9365-4. – URL: https://book.ru/book/943763 (дата обращения: 16.02.2025)
2. Мамбетова, Ф.М. Современные проблемы подготовки кадров с высшим образованием в сфере туризма и индустрии гостеприимства / Ф.М. Мамбетова // Экономика и предпринимательство. – 2024. – URL: https://essebot.ru/ai-project/sovremennye-problemy-podgotovki-kadrov-s-vysshim-obrazovaniem-dlya-industrii-turizma-i-gostepriimstva/
3. Морозов, В.Ю. Особенности подготовки кадров в сфере туризма и гостеприимства в России: традиционный и современный подходы / В.Ю. Морозов // Сервис в России и за рубежом. – 2015. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-kadrov-v-sfere-turizma-i-gostepriimstva-v-rossii-traditsionnyy-i-sovremennyy-podhody?ysclid=m7g0ahs9a6624132921
4. Савкин, И.Ю. Основы туризма и гостеприимства: учебное пособие / И.Ю. Савкин. – Пенза: ПГАУ, 2023. – С. 84. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/382022 (дата обращения: 12.02.2025)
5. Шевченко, Н.Н. Профессиональная подготовка будущих специалистов индустрии гостеприимства в контексте современных подходов к образованию / Н.Н. Шевченко // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=5353

УДК 378.2

КОМПЛЕКС ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УЧИЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ ПОСТРОЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Неустроева Елена Сергеевна
старший преподаватель, научный сотрудник
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

Постановка проблемы. Идея о внедрении в массовые школы инклюзивного образования была подтверждена внесением изменений в Федеральном законе «Об образовании» № 273-ФЗ (от 29.12.2012 г., ст. 79), а также введением Федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) на уровнях начального и основного общего образования (№ ВК-452/07 от 11.03.2016 г.).

В соответствие с произошедшими нововведениями, количество инклюзивных школ, в которых обучаются дети с ОВЗ вместе с нормативичными сверстниками, за последние годы увеличилось в 4,8 раз и сегодня составляет примерно 23% от общего количества образовательных организаций в РФ [4].

Вместе с этим, возникает проблема кадрового обеспечения реализации инклюзивного образования (L. Florian, K. Young, Д.З. Ахметова, П.Р. Егоров, А.П. Валицкая и т.д.).

Самую большую сложность составляет подготовка учителей в системе высшего образования, ведущих дисциплины в разных предметных областях на протяжении школьного обучения.

Особенность подготовки будущих педагогов, преподающих в массовых школах, заключается в том, что предметы

специального (дефектологического) цикла ограничиваются. Так, например, студентам, предлагается только изучение основ инклюзивного образования и прохождение практики в этом направлении.

Несомненно, объем компетенций по взаимодействию будущих учителей с детьми, имеющими особые образовательные потребности (далее – ООП), недостаточен.

Поэтому, в обучении студентов педагогических специальностей, необходимо акцентировать внимание на рациональном подборе образовательных технологий, которые позволили бы в минимальные сроки освоить непрофильные, но важные, в свете последних изменений, дисциплины, касающиеся профессиональной деятельности будущих педагогов в условиях инклюзивного образования.

Так, целью нашего исследования становится выбор и реализация комплекса образовательных технологий в обучении учителей-предметников построению образовательного процесса с детьми, имеющими ООП.

Проблемой инклюзивного образования занимались Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицина, С.В. Алехина, И.И. Лошакова, И.Е. Аверина, Е.Р. Ярская-Смирнова, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и др.

Процесс подготовки учителей-предметников к построению образовательного процесса с детьми, имеющими ООП изучали И.Н. Хафизуллина, В.И. Лопатина, Е.П. Агафонова, Н.Д. Левитов, Т.Ю. Четверикова и т.д.

Изложение основного материала исследования. Дефиниция «инклюзивное образование» с позиции исследователей ЮНЕСКО рассматривается как социальный феномен, обеспечивающий равный доступ всех обучающихся к получению качественного образования [2].

По мнению, П. Миттлера, а также С.Н. Сорокоумовой [8], под инклюзивным образованием понимается доступное образование для всех детей, с учетом приспособления образовательного учреждения к нуждам обучающихся.

Так, инклюзивное образование представляет собой процесс «включенного» обучения детей с особыми образовательными потребностями и их нормативными сверстниками, организованный в едином образовательном потоке.

Поскольку особые образовательные потребности сочетаются в этом процессе с типичными образовательными потребностями, то учителю, преподающему определенную предметную область в инклюзивной школе, необходимо обладать дополнительными компетенциями, включающими не только знание своей дисциплины и методы ее преподавания для обучающихся (Т.Ю. Четверикова [9]), но и особенности нарушенного развития разных дизонтогенетических нозологий детей (С.И. Сабельникова [6]).

Исходя из этого, ученые (Т.П. Дмитриева, Г.О. Банч, О.И. Карпунина, Е.Л. Ворошилова и т.д.) определяют, что подготовка учителя-предметника к работе в инклюзивной школе складывается из нескольких компонентов [3].

– психологический (мотивация, стрессоустойчивость и принятие философии инклюзии в сознании учителя);

– профессиональный (понимание различий обучающихся, их особые образовательные потребности, умение ориентироваться и проектировать адаптированные программы по-своему предмета, строить индивидуальный образовательный маршрут для особого ребенка, проявлять творческие способности по объединению коллектива класса, применять специальные методы обучения).

Специальные (дефектологические) компетенции студентами-учителями приобретаются в процессе изучения дисциплин непрофильного цикла, например, «Обучение и воспитание лиц с особыми образовательными потребностями», а также «Инклюзивная практика».

Термин «образовательные технологии» – это совокупность целей, задач, методов, форм и средств организации процесса обучения студентов, использование которых предполагает достижение профессиональной компетентности [7].

В исследованиях Е.В. Пискуновой внимание акцентировано на достижение будущими учителями в процессе обучения посредством образовательных технологий, «субъектности» и профессиональной «активности» [5].

Ученые (Н.А. Абрамова, С.А. Черкасова, Т.И. Кулыпина и др.) предлагают в системе высшего профессионального образования использовать проблемное обучение, разбор профессиональных ситуаций, интерактивное обучение и т.д.

В процессе подготовки студентов к освоению дефектологических дисциплин, нами была оценена предварительная сформированность психологического и профессионального компонента студентов-учителей.

В исследовании приняли участие 130 обучающихся 3-его курса ступени бакалавриат, получающих образование в направлении преподавания той или иной предметной области (математика, информатика, биология, география, химия; русский язык, литература; иностранный язык; история, обществознание; технология, учителя по изобразительному искусству).

Опрос показал, что примерно у 7,7% от всего числа будущих учителей сформирована психологическая готовность к взаимодействию с лицами, имеющими особые образовательные потребности. В особенности, это были те обучающиеся, которые уже имели опыт общения и работы с такими детьми.

Одной из причин психологической неготовности стал несформированности профессионального компонента в области инклюзивного образования. 100% обучающихся ступени бакалавриат указывали на то, что не имеют достаточных знаний и умений для работы в инклюзивной школе.

Из опыта преподавания дисциплины «Обучение и воспитание лиц с особыми образовательными потребностями», нами были определены направления обучения будущих учителей-предметников:

– Теоретико-аналитическое (изучение исторических, нормативно-правовых, методологических основ дисциплины; проведение анализа научной литературы);

– Исследовательско-психологическое (понимание ощущений обучающихся с особыми образовательными потребностями; проведение ролевых сенсорных игр, в которых студенты изучают свои реакции на непривычные ситуации, как лица с ОВЗ);

– Проектно-образовательное (адаптирование и разработка учебного инструментария, проектирование программ, конспектов уроков, предназначенных для ребенка с ОВЗ, а также для инклюзивного класса);

– Профессиональное (апробация авторских разработок на студенческой аудитории).

В соответствие с выделенными направлениями, целесообразно осуществить выбор образовательных технологий взаимодействия с бакалаврами.

Для достижения цели нашего исследования, мы остановили выбор на следующих образовательных технологиях:

1. Личностно-ориентированная технология (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.В. Сериков, А.В. Алексеев и т.д.) – это образовательная технология, нацеленная на личностные интересы студентов: учет педагогического направления их обучения (история, литература и т.д.); применение методического комплекса для обучения; ориентирование студентов на теоретико-практическое освоение дисциплины и дальнейшее саморазвитие.

2. Кейс-технология (Дж. Эткинсон, В. Донам, Х.К. Лэнгделл, А.Л. Фролов, О.Н. Бекетова и др.) – это образовательная технология, предполагающая анализ обучающих ситуаций, на основе которых, студенты формулируют профессиональные выводы: посредством внедрения ситуативных задач (определение особенностей ребенка по описанию симптомов, психолого-педагогической характеристике); ролевых игр (студенты принимают на себя роль обучающегося или учителя и

находят решение в сложившейся ситуации); дискуссионные (студенты адаптируют задания под особые образовательные потребности учеников с ОВЗ) и т.д.

3. Игровая технология (Е. Носков, И. Бахметьева, Р. Яйлаева, О. Назарова, А. Назаров и др.) – это образовательная технология, позволяющая «моделировать реальные ситуации будущей профессии» [1].

Рассматривая игровые технологии, в опыте собственной работы, нами были применены интеллектуальные игры (адаптация медийных игр («Что? Где? Когда?»; «Своя игра», «Как стать миллионером» и т.д.) под тематические цели преподаваемой дисциплины, где студенты закрепляют и углубляют материал в процессе интеллектуального соревнования), деловые игры (создание ситуации будущей профессиональной деятельности, например, при апробации разработанного урока или индивидуального образовательного маршрута для ребенка с особыми ООП), здоровьесберегающие игры (связанные с развитием сенсорного чувствования обучающихся студентов, с целью точного понимания нужд детей с ООП).

4. Проектная технология (Дж. Дьюи, В. Килпатрик, Е.С. Полат, О. Декроли, Е.А. Челнокова, А.Г. Калашников, В.В. Рубцов и др.) и технология мастерских (П. Ланжевен, А. Валлон, Л.Д. Фураева, Н.И. Хлебович, Ж.О. Андреева, И.А. Мухина, И.Б. Жарова и т.д.) – это образовательные технологии, направленные на творческое решение учебной и профессиональной проблемы в процессе выполнения самостоятельной деятельности студентами: проектировании индивидуальных адаптированных образовательных программ, индивидуального образовательного маршрута, конспектов уроков, учебного материала и дидактического инструментария для обучающихся с ОВЗ и нормативичных обучающихся.

По результатам проведения курса дисциплины «Обучение и воспитание лиц с особыми образовательными потребностями» и «Инклюзивной практики» для студентов бакалавриата 3-его курса, нами были получены качественные результаты: знание основных понятий инклюзивного образования, психолого-педагогических характеристик с нарушенным развитием разных категорий, особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ; умение подбирать, адаптировать и преподносить учебный материал с учетом «обходных путей» для лиц с ООП, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с ООП; взаимодействовать с разными обучающимися в процессе преподавания своей дисциплины.

В дополнении к этому, изменились количественные показатели по сформированности психологического и профессионального компонента. Так, психологическая готовность будущих учителей выросла до 11,5%, профессиональная уверенность появилась у 5,4% обучающихся высшего образования.

Выводы. Таким образом, проблема выбора и реализации комплекса образовательных технологий в обучении учителей-предметников построению образовательного процесса с детьми, имеющими особые образовательные потребности позволила выявить: причины кадровой неготовности, и как следствие нехватки, учителей отдельных предметных областей, осуществлять профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования: она кроется в несформированности психологической уверенности и дефиците специальных (дефектологических) знаний студентов; направления работы с обучающимися педагогических направлений в рамках дисциплин «Обучение и воспитание лиц с особыми образовательными потребностями» и «Инклюзивная практика»: теоретико-аналитическое, исследовательское-психологическое, проектно-образовательное и профессиональное, что обеспечит комплексность изучения основ инклюзивного образования (а также специального (дефектологического) блока); образовательные технологии обучения учителей-предметников, а также успешность их применения в системе подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки студентов-учителей определенных предметных областей к работе в условиях инклюзивного образования. В ней рассмотрены причины неготовности обучающихся высшего образования к взаимодействию в одном классе с нормативичными детьми и детьми, имеющими особые образовательные потребности одновременно. На основе анализа проблемы, авторы определили актуальные образовательные технологии обучения будущих учителей построению образовательного процесса с детьми в инклюзивной школе, что вошло в основу дисциплины непрофильного курса для студентов педагогических специальностей «Обучение и воспитание лиц с особыми образовательными потребностями» и «Инклюзивная практика».

Ключевые слова: учителя-предметники, образовательные технологии, инклюзивное образование.

Annotation. The article is devoted to the problem of training students-teachers of certain subject areas to work in the conditions of inclusive education. It examines the reasons for the unpreparedness of higher education students to interact in one classroom with normal children and children with special educational needs at the same time. Based on the analysis of the problem, the authors identified relevant educational technologies for teaching future teachers to build an educational process with children in an inclusive school, which formed the basis of the discipline of the non-profile course for students of pedagogical specialties «Teaching and Education of Persons with Special Educational Needs» and «Inclusive Practice».

Key words: subject teachers, educational technologies, and inclusive education.

Литература:

1. Биричева, Е.В. Место и роль игровых педагогических технологий в системе высшего образования / Е.В. Биричева // Инновационный потенциал молодежи: формирование нового типа культуры: сборник материалов Всероссийской молодежной научно-исследовательской конференции (Екатеринбург, 27-28 октября 2014 г.). – Екатеринбург: УрФУ, 2014. – С. 62-67

2. Инклюзивность в образовании // UNESCO. – URL: https://www.unesco.org/en/inclusion-education (дата обращения: 02.10.2025)

3. Кузьмина, О.С. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография. / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, Т.Ю. Четверикова; под общ.ред. Н.В. Чекалевой. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.

4. Люди как люди: 10 лет российской инклюзии // Социальный навигатор: РИА Новости. – 2023. – URL: https://sn.ria.ru/20230116/inklyuziya-1844371042.html?ysclid=mg91d66q8e680057842 (дата обращения: 01.10.2025)

5. Пискунова, Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография / Е.В. Пискунова. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2005. – 324 с.

6. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-51

7. Селевко, Г.К. Педагогические компетенции и компетентность. / Г.К. Селевко // Сельская школа: российский педагогический журнал. – 2004. – № 3. – С. 29-32

8. Сорокоумова, Н.С. Психологические особенности инклюзивного обучения / Н.С. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – № 3. – С. 134-136

9. Четверикова, Т.Ю. Личностная готовность педагогов к инклюзивной практике / Т.Ю. Четвериков; ред. кол. Е.Г. Белякова, С.А. Быков; отв. за выпуск Л. Волосникова // Стратегии и практики развития инклюзивной культуры в пространстве региона: материалы форума с международным участием. – Министерство науки и высшего образования

Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики, Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2019. – С. 234-241

УДК 378.1

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Новолокин Иван Иванович
старший преподаватель кафедры аэродинамики и динамики полета, кандидат педагогических наук
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);
Лашко Валерий Иванович
преподаватель кафедры аэродинамики и динамики полета
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);
Панченко Сергей Васильевич
преподаватель кафедры аэродинамики и динамики полета
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар)

Постановка проблемы. Актуальность темы патриотического воспитания в современном мире обусловлена комплексом геополитических, социальных и культурных вызовов. В условиях глобализации, информационной открытости и попыток пересмотра исторических событий формирование у подрастающего поколения устойчивой гражданской идентичности, чувства сопричастности к судьбе своей Родины становится стратегической задачей государства и общества. Современное патриотическое воспитание в образовательных учреждениях – это уже не свод догм и ритуалов, а динамичная, многокомпонентная система, основанная на ценностях, критическом мышлении и личной ответственности. В настоящее время назрела необходимость оценки эффективности инновационные программ, которые способны показать на практике положительную динамику в формировании системы ценностей современной вузовской молодежи [1].

Исторически патриотическое воспитание в России и многих других странах носило ярко выраженный идеологический и оборонно-массовый характер. Его основой были лояльность по отношению к государству и готовность к его защите. Современная парадигма сместилась в сторону ценностно-смыслового подхода. Ключевыми векторами стали: во-первых, гражданский патриотизм, в котором приоритеты расставлены в сторону прав, обязанностей и активного участия в жизни местного сообщества и страны в целом. Это патриотизм не «сверху», а «снизу», основанный на личном вкладе. Во-вторых, огромное значение связано с вектором развития культурного и гражданского кода, когда процесс воспитания осуществляется через осознание богатства национальной культуры, языка, истории, традиций и понимание общего культурного кода, объединяющего народ. В-третьих, современный социум достаточно натерпелся от тотальной лжи вражески настроенных элементов, далеких от патриотизма по отношению к своей стране, и поэтому возникла доминанта, направленная на критическое осмысление истории: Уход от мифологизации в сторону честного, хотя и бережного, изучения всех страниц истории – как героических, так и трагических, – формирует не слепую гордость, а глубокое, осознанное чувство сопричастности. И, наконец, в-четвертых, патриотизм должен пониматься как чувство, объединяющее людей разных национальностей, вероисповеданий и культур, проживающих в одной стране, о чес свидетельствует запрос на инклюзивную парадигму в работе с молодежью.

Изложение основного материала исследования. Современная педагогика предлагает комплексный подход, интегрирующий патриотическое воспитание во все сферы образовательной деятельности. С точки зрения системно-деятельностного подхода, патриотизм должен формироваться не через пассивное усвоение информации, а через активную деятельность. Это может быть, например, проектная деятельность, при выполнении которой обучающиеся разрабатывают и реализуют социальные, экологические, историко-краеведческие проекты («Виртуальный музей боевой славы нашего района», «Шефство над ветеранами»).

Ответственность за свое окружение формируется через волонтерство, добровольчество, обучение служением. Игровые и симуляционные технологии через формат деловых игр, квестов, моделирование работы над историческими реконструкциями также в ряде образовательных организаций доказали свою бесспорную эффективность.

В цифровую эпоху ключевое значение приобретает работа с информацией. Обучение критическому анализу информации, распознаванию фейков и манипулятивных технологий, направленных на подрыв исторической памяти и национального самосознания – одна из приоритетных на сегодняшний день задач медиаграмотности. Также можно реализовать часть задач, направленных на формирование у молодого поколения патриотизма, через создание позитивного контента, где сами студенты, курсанты военных вузов создают репортажи, документальные фильмы, интервью о героях-земляках, культурных событиях, проблемах города и путях их решения.

С точки зрения личностно-ориентированного подхода, необходимо обязательно учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Патриотическое воспитание в системе высшего образования представляет собой качественно новый уровень задач и методологий по сравнению со школьным этапом. Студенчество – это период активного формирования профессиональной идентичности, гражданской позиции, критического мышления и системы жизненных ценностей. Вузы готовят не просто будущих специалистов, а интеллектуальную, технологическую и культурную элиту страны, от мировоззрения которой зависит ее будущее развитие и суверенитет. Современные подходы к патриотическому воспитанию в вузах должны учитывать возрастные особенности студентов, их профессиональную ориентацию и высочайший уровень информационной и аналитической компетентности.

Специфика ключевых векторов и инновационных форматов патриотического воспитания в пространстве высшей школы по сути должна двигаться от эмоций к ответственности молодежи. Если в школе патриотизм формируется преимущественно на эмоционально-ценностной основе (любовь к малой родине, семье, гордость за историю), то в университетах, военных вузах он трансформируется в сознательную, ответственную и профессионально-ориентированную категорию, ключевыми особенностями которой являются не только интеллектуализация или профессионализация, но и гражданская ответственность, и глобальный контекст.

Патриотизм формируется через глубокое осмысление истории, философии, экономики, культурологии и политологии. Воспитание осуществляется через призму будущей профессии. Патриот-инженер – это тот, кто создает передовые

технологии для страны; патриот-агроном – кто обеспечивает ее продовольственную безопасность. Студенческий возраст – пик социальной и политической активности. Задача вуза – создать легитимные и эффективные каналы для этой активности (студенческое самоуправление, дискуссионные клубы, волонтерские проекты). Студент должен осознавать место и роль своей страны в глобальном мире, понимать вызовы и угрозы, а также конкурентные преимущества России.

Профессионально-ценностный подход – это стержневой подход в вузовской системе. Патриотизм интегрируется в образовательный процесс через: изучение истории и выдающихся достижений отечественной науки и техники в конкретной профессиональной области; осмысление роли своей профессии в решении стратегических задач национального развития (импортозамещение, технологический суверенитет, развитие Дальнего Востока и Арктики); привлечение работодателей-партнеров из стратегических отраслей экономики для чтения лекций, проведения мастер-классов и формирования тематики курсовых и дипломных работ.

При этом патриотизм может выступать и в качестве результата исследовательской деятельности и личного вклада в науку. Участие в грантах и научных проектах, имеющих государственное значение (в рамках государственных заданий, программ Минобрнауки, РНФ и др.) являются тому подтверждением. Краеведческие и историко-архивные исследования силами студентов-историков, архивистов, культурологов; участие в проектах типа "Без срока давности", где студенты-юристы, историки, журналисты ведут серьезную аналитическую и правовую работу – это наиболее привлекательные с точки зрения научного поиска форматы работы.

Если же переносить внимание решаемой проблемы в инновационную плоскость, то решение должно опираться на проектно-созидательный подход, в рамках которого студенты не изучают патриотизм, а реализуют его на практике через проекты (Таблица 1).

Таблица 1

Проектная деятельность по формированию патриотизма обучающихся в контексте инновационного подхода

№	Направления проектной деятельности	Формы работы
1.	Социальное проектирование	Разработка и реализация проектов по развитию городской среды, поддержке социально уязвимых групп, решению экологических проблем региона
2.	Технологические стартапы	Создание малых инновационных предприятий (МИПов) при вузах, ориентированных на разработку и коммерциализацию отечественных технологий
3.	Волонтерство экспертного уровня	Студенты-медики организуют выездные акции здоровья, юристы – бесплатные юридические клиники, программисты – IT-классы для школьников

Помимо вышеперечисленного нельзя не отметить значение учета сформированного критического мышления студентов, требующего ухода от монолога к диалогу через публичные лекции и открытые дискуссии с участием известных ученых, политиков, представителей культуры, где обсуждаются острые и актуальные вопросы современности; дебаты и политические клубы, где студенты в формализованном формате учатся аргументированно отстаивать свою позицию по вопросам внутренней и внешней политики.

Миссия развития региона/страны должны стать основой в том числе и инновационных программ по патриотическому воспитанию. Университеты, участвующие в подобных программах формулируют свою стратегию вокруг конкретных вкладов в научно-технологический и социально-экономический суверенитет России. Данное направление работы позволяет формировать и коллективную ответственность. Студенты и преподаватели вовлекаются в работу над большими стратегическими проектами (от создания новых материалов до развития отдаленных территорий огромной страны), ощущая себя частью национальной команды [2].

Также одной из значимых задач в настоящее время является формирование "патриотизма созидания". Жизнью и многолетним ходом истории доказано, что гордость возникает не из лозунгов, а из реальных научных и технологических достижений, сделанных в стенах родного вуза.

В современных условиях назрела необходимость в синтезе высокой профессионализации и военной подготовки: При этом студент / курсант готовится не только как высококлассный специалист-гражданин, но и как офицер запаса для высокотехнологичных родов войск (ИТ, связь, робототехника). Инновационные программы, включающие направления по развитию и формированию осознанной обороны Отечества – это, по своей сущностной характеристике, не призыв, а осознанный выбор элитных кадров, связывающих свое будущее с обеспечением безопасности страны.

Также важнейшей задачей в образовательной среде современных вузов является формирование мотивации обучающихся к научно-исследовательской деятельности. В первую очередь, для целей и задач, направленных на формирование патриотизма молодежи, актуализируется процесс воспитания через личный вклад в науку и исследования, имеющие значение для обороны и развития государства. Актуальные научные вызовы и безопасность России через участие обучающихся в грантах Минобрнауки, РНФ по темам, связанным с технологическим суверенитетом, через формат студенческих научных конференций с тематическими секциями типа: "Наука для общества и безопасности", через, например, такую форму работы, как: хакатоны по решению прикладных задач от предприятий ОПК.

Особую актуальность сегодня приобретает формат архивной работы. Например, архивные проекты, направленные на сохранение исторической памяти "Без срока давности", в рамках которых осуществляется работа с архивами по теме военных преступлений, или, например, создание 3D-моделей утраченных памятников истории и культуры, участие обучающихся в поисковых экспедициях ("Вахта Памяти") с полевой и архивной подготовкой, установление судеб погибших защитников Отечества как часть НИР.

Таблица 2

Примерная тематика и формы инновационной работы со студентами и курсантами военных вузов в парадигме профессионально-ценностного подхода

Сущностная характеристика	Тематика	Формы работы
Формирование гордости за свою будущую профессию и осознание ее роли в обеспечении национальной безопасности и суверенитета страны	История отечественной науки и техники в моей профессии	Вебинары
	Вклад российских ученых в развитие авиации/IT/биотехнологий	Тематические научные семинары:
	Проект "Наследие"	Создание цифровых галерей или вики-статей об отечественных изобретателях
	Для курсантов военных вузов	
	Экскурсии	Экскурсии на ведущие предприятия отрасли (Роскосмос, Росатом, Ростех
	Отечественное вооружение и военная техника: От М.Т. Калашникова до современных комплексов ПВО	Цикл лекций
	на примере лучших образцов российской техники, с разбором их преимуществ	Тактико-специальные занятия
	Моя профессия на службе национальным интересам	Встречи с конструкторами и представителями оборонно-промышленного комплекса (ОПК)
	Импортозамещение в IT-секторе, Развитие логистики в Арктике	Деловые игры
	Анализ кейсов, как специалисты профиля решают стратегические задачи (нацпроекты)	Case-study
	Роль офицера-связиста в современной операции; Обеспечение кибербезопасности подразделения	Оперативно-тактические игры
	Модернизация системы подготовки личного состава в моем роде войск	Разработка учебных проектов
	Их имена в истории	Изучение биографий выпускников вуза – героев и военачальников, их вклад в обороноспособность

Выводы. Патриотическое воспитание в современном вузе – это сложная, многомерная система, выстроенная вокруг ключевой идеи: профессионализм и компетентность на службе Родине есть высшая форма патриотизма. Оно эффективно только тогда, когда перестает быть набором внеучебных мероприятий и становится органичной частью образовательной, научной и проектной культуры университета.

Инновационные программы, такие как "Приоритет-2030", "Большая перемена", развитие ВУЦов и проектно-аналитические форматы, создают среду, в которой патриотизм естественным образом вырастает из чувства личной ответственности, профессиональной гордости и реального вклада в развитие своего региона и страны. Университет, таким образом, становится не просто "кузницей кадров", а институтом формирования национальной идентичности и гражданской солидарности интеллектуального класса.

Аннотация. Стратегической задачей государства и общества в настоящее время становится формирование у подрастающего поколения устойчивой гражданской идентичности, чувства сопричастности к судьбе своей Родины. Эта миссия современных образовательных организаций обусловлена не только условиями глобализации и информационной открытости, но и вызовами, обусловленными бесконечными попытками пересмотра исторических событий. Комплексный подход, интегрирующий патриотическое воспитание во все сферы образовательной деятельности – одна из приоритетных задач современной педагогики. Авторы убеждены, что патриотизм формируется через глубокое осмысление истории, философии, экономики, культурологии и политологии. Процесс воспитания молодежи не может не являться весомой частью профессионального трека, и осуществляется через призму будущей профессии. Также важнейшей задачей в образовательной среде современных вузов является формирование мотивации обучающихся к научно-исследовательской деятельности. Патриотическое воспитание в современном вузе – это сложная, многомерная система, выстроенная вокруг ключевой идеи: профессионализм и компетентность на службе Родине есть высшая форма патриотизма. Оно эффективно только тогда, когда перестает быть набором внеучебных мероприятий и становится органичной частью образовательной, научной и проектной культуры университета. Университет, таким образом, становится тем социальным институтом, который призван формировать национальную идентичность и гражданскую солидарность интеллектуального класса.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, глобализация, инновационный подход, национальная идентичность, чувство солидарности.

Annotation. The strategic objective for the state and society today is the formation of a stable civic identity and a sense of belonging to the destiny of one's homeland in the younger generation. This mission of modern educational institutions is driven not only by the conditions of globalization and informational openness but also by the challenges posed by endless attempts to reinterpret historical events. A comprehensive approach that integrates patriotic education into all spheres of educational activity is one of the priority tasks of modern pedagogy. The authors are convinced that patriotism is cultivated through a deep understanding of history, philosophy, economics, cultural studies, and political science. The process of youth upbringing must be a significant part of the professional track and is carried out through the lens of their future profession. Furthermore, a crucial task in the modern university educational environment is to foster students' motivation for research activity. Patriotic education in a modern university is a complex, multidimensional system built around a key idea: professionalism and competence in service to the Motherland represent the highest form of patriotism. It is only effective when it ceases to be a set of extracurricular activities and becomes an organic part

of the university's educational, scientific, and project culture. Thus, the university becomes the social institution entrusted with shaping the national identity and civic solidarity of the intellectual class.

Key words: patriotic education, globalization, innovative approach, national identity, sense of solidarity.

Литература:

1. Марков, К.В. Проблемы патриотического воспитания студентов в гражданском вузе / К.В. Марков, Е.В. Шевченко, В.А. Левищев // E-Scio. – 2022. – № 9(72).

2. Солнцева, Е.А. Современные подходы к патриотическому воспитанию молодежи / Е.А.Солнцева // Молодой ученый. – 2025. – № 18 (569). – С. 439-442

УДК 376.3

РАБОТА ПАТРИОТИЧЕСКОГО КЛУБА В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

Ольхина Елена Александровна
бакалавр направления подготовки специальное (дефектологическое) образование, профиль подготовки «Олигофренопедагогика»
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
Дряхлова Екатерина Вячеславовна
кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

Постановка проблемы. В современной геополитической ситуации наша страна переживает период переосмысления понятия «патриотизм», сущности патриотического воспитания и его места в общественной жизни. Главная роль в данном направлении принадлежит образованию. Ряд важнейших нормативных документов закрепляют ответственность образовательных организаций в формировании патриотизма как базовой основы личности обучающихся. В Федеральном законе от 25.12.2023 № 685-ФЗ «О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и статью 2 указано, что в процессе педагогической деятельности у детей должно формироваться чувство патриотизма, уважения к подвигам защитников Родины. В школах, реализующих адаптированные образовательные программы патриотическое воспитание определяется как важнейший и обязательный компонент программы воспитания.

Государственные стратегические ориентиры воспитательной работы опираются на огромный научно-педагогический опыт патриотического воспитания подрастающего поколения. В отечественной педагогике подробно изучены сущностные характеристики понятия патриотизм, условия его формирования, ключевые направления и формы работы. В олигофренопедагогике определены общие положения и изучена специфика формирования патриотических основ личности обучающихся с нарушением интеллекта. Однако в настоящее время не сложилось целостное представление об эффективных методах работы школы по патриотическому воспитанию детей с нарушениями интеллектуального развития. В связи с этим описание содержания и организации деятельности патриотического клуба в коррекционной школе представляется нам актуальным и практически значимым.

Изложение основного материала исследования. Работа по патриотическому воспитанию школьников с нарушением интеллекта опирается на обще дидактические принципы и подходы, а также обширные исследования в этом направлении. Определяя научно-методологические основы работы школы по патриотическому воспитанию целесообразно ориентироваться на его компоненты [10]. Сформированность когнитивного компонента демонстрирует уровень знаний и способность оперировать базовыми понятиями историко-культурной и гражданско-правовой направленности, пониманием задач, стоящих перед гражданином и патриотом. Деятельностный компонент раскрывает отношение личности и ее поведение как патриота страны. Эмоционально-поведенческий компонент отражает отношение к патриотизму и отвечает за воспитание любви к Родине, родной природе, проявление уважения к истории РФ и её героям, чувства гордости за страну и народ [9].

Процесс формирования патриотических основ личности у школьников с нарушением интеллекта осложнён тяжестью дефекта и психологическими особенностями [1; 3]. Сниженные способности к обобщению и конкретизации понятий оказывает существенное влияние на применение полученных знаний и умений в реальной жизни, что усложняет процесс воспитания и формирования понятий патриотизм, гражданственность и пр. На фоне низкого уровня критичности мышления у детей трудно формируются модели поведения по отношению к окружающим, объектам культурного-исторического наследия Родины, что непосредственно сказывается на деятельностном компоненте патриотического воспитания [5].

Рассматривая специфику организации и содержания воспитательной работы в коррекционной школе отечественные олигофренопедагоги указывали на важность взаимосвязи патриотического воспитания с трудовой и общественной деятельностью умственно отсталых детей. Особое внимание уделяется краеведческой работе, как средству формирования патриотически важных качеств личности воспитанников. В.П. Пузанов отмечает, что трудовая деятельность является пусковым механизмом на пути формирования патриотических основ [7]. Г.М. Дульнев указывает, что результативность патриотического воспитания умственно отсталых обучающихся возрастает преимущественно в практикоориентированной и трудовой деятельности [2]. Практический опыт показывает, что, прослеживается сочетание минимального интереса у детей с нарушением интеллекта к отечественным историческим и краеведческим фактам и трудностями в формировании у них духовно-нравственной сферы [4; 8].

Анализ теоретического наследия и практического опыта подтверждает необходимость разработки программы школьного патриотического клуба «Дети Родины» для обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости 8-9 классов. Программа рассчитана на 1 год и предполагает занятия 1-2 раза в неделю. Целью работы Клуба являлось создание условий для формирования у старшеклассников с нарушением интеллекта патриотических основ личности. Работа Клуба велась по семи основным направлениям.

Работа по первому поправлению «Развитие основ самоуправления и самоорганизации» включала в себя обсуждение с детьми вопросов организации и темы заседаний клуба, а также решение текущих рабочих моментов, шефство над младшими классами и др. К систематическим формам работы по данному направлению следует отнести участие в линейке поднятия флага Российской Федерации, выборы командира и совета клуба, разработка и утверждение девиза и символики клуба и пр. Члены клуба при консультативной и направляющей помощи педагогов провели квест-игру для обучающихся 5-7 классов «Космические победы России», приуроченного к Дню космонавтики. На предварительном этапе подготовки старшеклассники предлагали варианты названия станций, обсуждали общую концепцию мероприятия, а также

самостоятельно распределили обязанности в проведении игры.

Второе историко-краеведческое направление включало мероприятия по ознакомлению с культурным и историческим наследием Нижегородской области и г. Нижнего Новгорода. В качестве примера целесообразно привести, беседы «Традиции и обряды русского народа», «Минин и Пожарский», «Нижегородская старина», исторический час «Воссоединение Крыма с Российской Федерацией» и пр. Мастер-класс «Городецкая роспись» позволил познакомиться школьникам с историей промысла и научиться выполнять элементы городецкой росписи с соблюдением канонов.

Третье направление «Патриотизм и семья» решало задачу приобщения семьи к процессу патриотического воспитания и включало в себя совместные с родителями мероприятия патриотической направленности. По отзывам участников к наиболее запоминающимся можно отнести: семейный спортивный праздник «Сила. Выносливость. Мужество», приуроченного Дню Защитника Отечества. Молодые люди совместно с отцами проходили полосу препятствий, демонстрируя стойкий боевой дух, командную работу и выносливость. Девушки совместно с мамами подготовили речевки и выступали в качестве группы поддержки. Запенилось совместное мероприятие с родителями психологический час «Моя семья – моя защита, опора и гордость».

Четвертое гражданско-патриотическое направление подразумевало создание условий через организацию мероприятий воспитательной направленности для:

– формирования основ гражданственности, правового поведения;

– формирования чувства гордости за государство и народ;

– развитие стремления действовать на благо школы, города, страны.

Помимо текущих мероприятий клуба участники отметили командную квиз-игру «Родина моя. Моё Отечество». Показательным мероприятием данного направления стал конкурс патриотической песни с последующим проведением членами клуба флешмоба «Защитникам Родины посвящается…».

Пятое героико-патриотическое направление в контексте реализации программы Клуба определяло целью воспитание чувств гордости к народу страны, деяниям предков и их традициям через демонстрацию примеров, встреч с ветеранами, участниками боевых действий, СВО. На этих мероприятиях участникам клуба была предстала возможность задать интересующие их вопросы. Систематически проводились беседы: «Сила духа», «Герои нашего времени», «Есть такая профессия – Родину защищать», приуроченная Дню подразделений специального назначения, «Мы Россия. Мы едины» и пр. Важными мероприятиями в данном направлении стало участие в праздничной программе школы ко Дню Победы, проведение праздничной недели «Фестиваль народов России», приуроченной ко Дню народного единства, интерактив «Я - гражданин России», посвященного Дню Конституции, просмотр и обсуждение фильма «Три дня до весны», приуроченный Дню снятия блокады Ленинграда и т.д.

Шестое социально-патриотическое направление было направлено на активизацию духовно-нравственной и культурно-исторической преемственности поколений, формирование активной жизненной позиции воспитанников, проявление заботы о людях пожилого возраста. Знаковыми формами работы в этом направлении можно считать участие членов клуба во Всероссийской акции «Окна Победы». На заседании клуба участники подготовили материалы к оформлению и украсили не только окна классов, но и рекреаций, холла. К наиболее значимым формам работы целесообразно отнести проведение акции памяти «Скажем «НЕТ!» терроризму», приуроченной Дню солидарности в борьбе с терроризмом; организация выставки рисунков, посвященная Дню снятия блокады «Кольцо бессмертия»: подготовка информационной выставки ко Дню Неизвестного солдата; час памяти «Забыть нельзя!», приуроченный Международному Дню освобождения узников фашистских концлагерей и пр.

Седьмое военно-патриотическое направление ориентировано на формирование у подростков с нарушением интеллекта уважительного отношения к героям и защитникам Отечества в рамках таких мероприятий как: дискуссионный вечер «Блокада Ленинграда», смотр формы и песни «Мы – будущее страны», занятия по строевой подготовке и пр.

Выводы. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил систематизировать материалы об особенностях патриотического воспитания умственно отсталых школьников, определить основные подходы, а также средства, формы и методы работы патриотической направленности. На основе теоретического анализа и практического опта была предложена программа работы патриотического клуба в коррекционной школе. «Дети Родины». Представленные цель и задачи согласуются с общими стратегическими ориентирами программы воспитания школы. Серия мероприятий, проводимая в рамках функционирования клуба, определяла целью – повышение уровня сформированности трёх основных компонентов патриотического воспитания – когнитивного, деятельностного и эмоционального. Основные направления и работы клуба и приведенные примеры мероприятий органично вписаны в общешкольный план воспитательной работы.

Аннотация. В статье анализируются особенности и трудности формирования патриотических основ личности у обучающихся с нарушением интеллекта по данным психолого-педагогической литературы. Описываются компоненты патриотического воспитания. На основе теоретического анализа и практического опыта в статье предложена программа работы патриотического клуба в коррекционной школе. Материалы статьи содержат подробное описание принципов и подходов в работе клуба. Отражают организационные основы его деятельности. Программное содержание представлено семью направлениями работы с примерным перечнем мероприятий. Отмечены событие наиболее значимые в работе педагогов и воспитанников по патриотическому воспитанию.

Ключевые слова: коррекционная школа, образовательная организация, реализующая адаптированные образовательные программы, обучающиеся с нарушением интеллекта, патриотизм, патриотическое воспитание, патриотический клуб.

Annotation. The article analyzes the features and difficulties of forming the patriotic foundations of personality in students with intellectual disabilities, according to the data of psychological and pedagogical literature. The components of patriotic education are described. Based on theoretical analysis and practical experience, the article proposes a program for the work of a patriotic club in a correctional school. The materials of the article contain a detailed description of the principles and approaches in the work of the club. They reflect the organizational foundations of its activities. The program content is presented in seven areas of work with an approximate list of activities. The most significant events in the work of teachers and students on patriotic education are noted.

Key words: correctional school, educational organization that implements adapted educational programs, students with intellectual disabilities, patriotism, patriotic education, and a patriotic club.

Литература:

1. Аптикиев, А.Х. К вопросу о теоретических основах формирования гражданско-правовой компетентности у старшеклассников с умственной отсталостью на уроках истории и обществознания / А.Х. Аптикиев, Л.Р. Аптикиева // Концепт. – 2017. – Т. 35. – С. 7-12

2. Дульнев, Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев. – Москва: Просвещение, 1981. – 288 с.

3. Жукова, Т.Г. Особенности гражданско-патриотического воспитания детей с ОВЗ / Т.Г. Жукова, А.В. Клевцова; под

ред. С.А. Ан // Полипарадигмальность современного образования: подходы и направления: материалы науч.-практ. конф. – Барнаул: АГПУ, 2016. – С. 318-322

4. Кузнецова, С.Ю. Патриотическое воспитание обучающихся с нарушениями интеллектуального развития / С.Ю. Кузнецова // Вестник науки. – 2023. – № 9(66). – Т. 2. – С. 43-46

5. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В.В. Воронковой. – Москва: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

6. Пономарева, И.А. Патриотическое воспитание школьников: теория и современная образовательная практика / И.А. Пономарева. – Санкт-Петербург: АСТЕРИОН, 2011. – С. 308-311

7. Пузанов, Б.П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями / Б.П. Пузанов. – Москва: ВЛАДОС, 2013. – 242 с.

8. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. / С.Я. Рубинштейн. – Москва: ИОИ, 2016. – 226 с.

9. Санников, М.А. Роль возрастных особенностей в формировании представлений о нравственных ценностях у детей младшего школьного и подросткового возраста в православных воскресных школах / М.А. Санников // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1737/1079 (дата обращения: 30.09.2025)

10. Харламов, И.Ф. Нравственное воспитание школьников: пособие для класс. руководителей / И.Ф. Харламов. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 415 с.

УДК 37.091.2:37.013:37.018:37.014

РОЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ ПРОГРАММ В РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Онуфриенко Ольга Григорьевна
кандидат технических наук, доцент кафедры математики и информационных технологий
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко» (г. Бердянск)

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2025-0032)

Постановка проблемы. Современная система образования России стоит перед важной задачей – обеспечением устойчивого и сбалансированного кадрового потенциала педагогических работников, что отражено в Указе Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» и в распоряжении Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников» [1; 2]. Особое внимание уделяется устранению дефицита учителей в регионах, включая новые исторические территории, присоединённые к России в последние годы (ДНР, ЛНР, Запорожская и Херсонская области).

В этих условиях актуальным становится создание многоуровневой сетевой модели психолого-педагогических классов, направленной на раннюю профессиональную ориентацию школьников, в том числе 8-9 классов, и их вовлечение в педагогическую профессию. Профориентационные программы в рамках такой модели играют ключевую роль в формировании мотивации и профессиональных компетенций, а также в интеграции исторических регионов в единое образовательное пространство Российской Федерации.

Проблемы профессиональной ориентации и становления личности в педагогической сфере исследовали такие учёные, как А.А. Ангеловский, А.А. Баканова, С.Б. Бахвалова, Ю.В. Кудинова, Н.Д. Левитова, Г.Н. Некрасова, Н.С. Пряжников, В.И. Ревякина, И.В. Резанович, Т.Н. Хрусталева, А.С. Фетисов и др. Их работы заложили теоретический фундамент для разработки моделей профильных психолого-педагогических классов и методик диагностики педагогических способностей.

Важным нормативным документом является «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», которая определяет стратегические направления развития педагогического образования и профориентации школьников [3]. Также значимы «Концепция профильных психолого-педагогических классов» и положения о создании учебно-педагогических округов (УПО) как механизма межрегионального взаимодействия [4].

Цель исследования. Проанализировать роль профориентационных программ в реализации межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов как инструмента интеграции исторических регионов России в образовательное пространство страны.

Изложение основного материала исследования. Многоуровневая сетевая модель представляет собой систему взаимодействия профильных классов разных уровней (8-9 и 10-11 классы) в рамках учебно-педагогического округа, объединяющего несколько регионов (Таблица 1).

Сетевая модель предполагает координацию ресурсов разных регионов для создания единого образовательного пространства, что важно для интеграции новых исторических территорий.

Таблица 1

Структура многоуровневой сетевой модели психолого-педагогических классов

Уровень	Возраст обучающихся	Основные задачи	Формы взаимодействия
Первый	8-9 классы	Ранняя профориентация, диагностика педагогических склонностей	Вебинары, мастер-классы, экскурсии в педагогические колледжи
Второй	10-11 классы	Углубленная профессиональная подготовка, мотивация к поступлению в педвузы и колледжи	Сетевые проекты, стажировки, совместные научно-методические семинары

Профориентационные программы представляют собой комплекс мероприятий, которые помогают учащимся сделать осознанный и взвешенный выбор в пользу педагогической профессии. В рамках многоуровневой модели такие программы

обеспечивают несколько важных направлений работы:

– диагностика профессиональных склонностей проводится с использованием современных методик, которые позволяют выявить интересы, способности и личностные качества, необходимые для успешной педагогической деятельности. Для этого применяются как традиционные психологические тесты, так и цифровые инструменты: например, онлайн-тестирование и интерактивные тренинги, которые делают процесс более доступным и удобным для школьников;

– формирование мотивации к педагогической профессии происходит через активное вовлечение учащихся в практическую деятельность. Это могут быть разнообразные практические занятия, мастер-классы, а также волонтерские проекты и социальные инициативы, в которых школьники получают возможность попробовать себя в роли наставников и помощников, почувствовать значимость и радость педагогического труда;

– информационная поддержка строится с учётом современных каналов коммуникации, которые привычны и удобны для молодёжи. Важную роль играют социальные сети, мессенджеры и образовательные платформы, где можно получить актуальную информацию о профессии, познакомиться с историями успешных педагогов и получить ответы на интересующие вопросы.

Таким образом, профориентационные программы создают благоприятные условия для осознанного выбора педагогической профессии, сочетая диагностику, мотивацию и доступную информацию в удобных форматах (Таблица 2).

Таблица 2

Пример содержания профориентационной программы для 8-9 классов

Модуль	Цель	Формы работы	Ожидаемые результаты
Введение в профессию	Ознакомление с педагогической профессией	Лекции, видеоматериалы	Формирование первичного интереса
Диагностика склонностей	Определение профессиональных интересов	Онлайн-тесты, психологические опросы	Индивидуальные рекомендации
Практические занятия	Ознакомление с педагогической деятельностью	Мастер-классы, экскурсии	Развитие базовых навыков
Информационная поддержка	Использование цифровых ресурсов	Группы в соцсетях, чаты	Повышение вовлеченности

Интеграция исторических регионов через сетевую модель – это важный шаг на пути к созданию равных возможностей для всех школьников, независимо от их места проживания. Формирование учебно-педагогических округов с многоуровневой сетевой моделью помогает решать несколько ключевых задач:

– обеспечение равного доступа к качественным профориентационным программам. Такая модель позволяет школьникам из новых и отдалённых регионов получать поддержку и участвовать в современных профориентационных мероприятиях наравне с учащимися из крупных образовательных центров. Это особенно важно для тех территорий, где ранее не было возможности полноценно познакомиться с педагогической профессией и получить необходимую информацию;

– формирование единой методической базы и обмен опытом. Сетевая модель способствует тесному взаимодействию между педагогическими вузами, колледжами, школами, центрами дополнительного образования и учебными площадками из разных регионов. Благодаря этому создаётся общая база методических материалов, программ и рекомендаций, а также развивается практика обмена опытом и совместной работы педагогов и специалистов по профориентации. Такой подход помогает повысить качество подготовки будущих педагогов и сделать её более согласованной и эффективной;

– снижение дефицита педагогических кадров за счёт привлечения местных талантливых школьников. Вовлечение учащихся из разных территорий в профильные программы и поддержку их интереса к педагогике способствует тому, что больше молодых людей выбирают педагогические колледжи и вузы именно в своих регионах. Это помогает не только сохранить, но и приумножить педагогический потенциал регионов, обеспечивая их школам квалифицированными и мотивированными специалистами.

Таким образом, создание учебно-педагогических округов на основе сетевой модели открывает новые возможности для развития образования в исторических регионах, делая профориентацию более доступной, разнообразной и результативной.

В рамках созданного учебно-педагогического округа №8, объединяющего Воронежскую и Курскую области Центрального федерального округа и новые территории – Запорожскую область, был разработан план мероприятий (Дорожная карта) по взаимодействию, в рамках которой намечен целый комплекс совместных мероприятий: межрегиональные сетевые семинары по обмену опытом для педагогов и школьников, научно-практические конференции, предметные олимпиады разных уровней, профильные смены, образовательные интенсивы, конкурсы, курсы повышения квалификации, онлайн-курсы, направленные на обмен опытом и формирование мотивации к педагогической профессии. По итогам реализации намеченных мероприятий уже можно судить о повышении уровня заинтересованности в совместном взаимодействии не только педагогов, но и учащихся. Количество заявок на обучение в психолого-педагогических классах в Бердянском городском и муниципальном округах за этот год увеличилось в два раза, также увеличилась численность педагогов, прошедших курсы повышения квалификации (в пять раз), значительно вырос интерес ребят к участию в конкурсах, олимпиадах и других совместных мероприятиях.

Имея положительные результаты, ещё остаются некоторые вопросы, требующие внимания: интеграция между профильными классами разных регионов пока развивается неравномерно, ресурсы для полноценного сетевого взаимодействия нуждаются в расширении, а профориентационные программы требуют более чуткой адаптации с учётом особенностей новых территорий. Вместе с тем, перспективы выглядят многообещающе благодаря активному внедрению цифровых технологий, укреплению межрегионального сотрудничества и поддержке государственных инициатив, что создаёт хорошую основу для дальнейшего развития педагогического образования.

Выводы. Профориентационные программы как элемент реализации сетевого взаимодействия в рамках многоуровневой модели работы психолого-педагогических классов выступают эффективным инструментом формирования профессиональной мотивации и подготовки будущих педагогов, особенно в условиях интеграции новых исторических регионов России. Важным дополнением к этому является то, что такая модель обеспечивает преемственность и системность профориентационной работы, объединяя усилия школ, педагогических колледжей и вузов. Это способствует не только снижению дефицита педагогических кадров, но и повышению качества образования в целом. Вместе с тем интеграция новых территорий требует адаптации программ с учётом региональных особенностей, культурного контекста и актуальных потребностей рынка труда, что является необходимым условием их эффективности.

Кроме того, развитие цифровых технологий и создание учебно-педагогических округов открывают новые возможности для межрегионального взаимодействия и обмена опытом, что положительно влияет на эффективность профориентационной деятельности. Для успешной реализации данной модели необходима системная поддержка на уровне федеральных и региональных органов управления образованием, а также активное участие педагогического сообщества и родителей. Такая комплексная поддержка обеспечивает устойчивость и целостность профориентационного процесса, способствуя развитию кадрового потенциала и повышению качества педагогического образования в России.

Аннотация. В статье рассматривается роль профориентационных программ в реализации межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов как инструмента интеграции новых исторических регионов России в единое образовательное пространство. Анализируются задачи и формы взаимодействия между школами, педагогическими колледжами и вузами в рамках учебно-педагогических округов. Особое внимание уделяется адаптации программ с учётом региональных особенностей и развитию цифровых технологий для повышения эффективности профориентации. Подчеркивается необходимость системной поддержки со стороны органов управления образованием и активного вовлечения педагогического сообщества и родителей для устойчивого развития педагогического кадрового потенциала страны.

Ключевые слова: профориентация, психолого-педагогические классы, многоуровневая сетевая модель, интеграция регионов, педагогическое образование, учебно-педагогический округ, цифровые технологии.

Annotation. The article examines the role of career guidance programs in the implementation of the interregional network model of psychological and pedagogical classes as a tool for integrating new historical regions of Russia into a single educational space. The tasks and forms of interaction between schools, pedagogical colleges, and universities within the framework of educational and pedagogical districts are analyzed. Special attention is paid to the adaptation of programs to regional specifics and the development of digital technologies to improve the effectiveness of career guidance. The article emphasizes the need for systematic support from education authorities and the active involvement of the teaching community and parents for the sustainable development of the country's pedagogical workforce.

Key words: career guidance, psychological and pedagogical classes, multi-level network model, regional integration, pedagogical education, educational and pedagogical district, digital technologies.

Литература:

1. Российская Федерация. Президент «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» указ от 7 мая 2024 г. № 309. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070001 (дата обращения: 03.09.2025).

2. Российская Федерация. Правительство «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников» распоряжение от 31 декабря 2019 г. № 3273-р. – URL: http://government.ru/docs/37899/ (дата обращения: 03.09.2025).

3. Российская Федерация. Правительство «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» распоряжение от 24 июня 2022 г. № 1688-р. – URL: https://base.garant.ru/404752968/ (дата обращения: 03.09.2025).

4. Российская Федерация. Министерство просвещения «Концепция профильных психолого-педагогических классов». – 2021. – URL: http://kneptun.bget.ru/docs/socio/proforient/metods/PPPK/2%20Kontsieptsiia.pdf (дата обращения: 03.09.2025).

УДК 378.1

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ

Парамонова Елена Алексеевна
старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин
Северо-Кавказский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Краснодар)

Постановка проблемы. Проблема взаимосвязи критического мышления и речевой культуры в современном обществе приобретает характер системного вызова. Для молодежи, чья социализация и коммуникация неразрывно связаны с цифровой средой, эта взаимосвязь становится ключевым фактором, определяющим не только личную эффективность, но и социально-политическую устойчивость общества в целом. Современная речевая культура молодежи является своего рода «лакмусовой бумажкой», отражающей уровень развития ее критического мышления. Комплексный анализ этой взаимосвязи, выявление основных проблем и предложение путей их решения – одна из приоритетных задач в сфере филологии и лингвистики в настоящее время.

Языковая динамика – это естественный процесс, однако скорость и характер языковых изменений в эпоху цифровизации приобрели беспрецедентный масштаб. Интернет-сленг и массированное проникновение англицизмов стали доминирующими факторами, формирующими речевую практику современной молодежи. Если ранее заимствования и жаргонизмы ассимилировались языком постепенно, обогащая его, то сегодня мы наблюдаем тенденцию к вытеснению нормированной лексики и упрощению речевых конструкций. Данный доклад ставит целью проанализировать негативное влияние этих процессов на речь молодежи и предложить конкретные форматы творческой работы со студентами для формирования осознанного и бережного отношения к языку.

Изложение основного материала исследования. Критическое мышление как основа речевой культуры представляет собой систему интеллектуальных стратегий и коммуникативных техник, направленных на анализ, оценку, интерпретацию и синтез информации, а также на выработку обоснованных выводов и решений. Применительно к культуре речи выделяют ряд ключевых компонентов (Таблица 1).

Таблица 1

Ключевые компоненты критического мышления и речевой культуры

№	Структурный компонент	Умения и навыки
	Критическое мышление	
1.	Анализ и оценка аргументов	Способность отличать факты от мнений, выявлять логические ошибки, оценивать достоверность источников
2.	Рефлексия	Осознание собственной позиции, ее сильных и слабых сторон, потенциальных когнитивных искажений
3.	Структурированность и логичность	Умение выстраивать мысли в четкую, последовательную и обоснованную структуру
	Речевая культура	
4.	Коммуникативную компетентность	Умение эффективно достигать целей в общении (убеждать, информировать, договариваться)
5.	Жанровое разнообразие	Владение различными стилями и форматами речи (от академического эссе до публичного выступления и деловой переписки)
6.	Этический аспект	Ответственность за сказанное, уважение к оппоненту, нетерпимость к языку вражды

Речевая культура – это не только соблюдение норм литературного языка, но и комплексное явление. Взаимосвязь критического мышления и речевой культуры носит диалектический характер, в первую очередь. Внутренний процесс анализа и оценки находит свое воплощение в четкой, аргументированной и структурированной речи. Человек, мыслящий критически, стремится к точности формулировок, обоснованию своих тезисов и учету контраргументов. Процесс вербализации мысли, построения сложных высказываний, участия в дискуссии является мощным инструментом развития самого критического мышления. Чтобы ясно изложить мысль, ее необходимо сначала ясно продумать.

Современное состояние речевой культуры молодежи в парадигме вызовов цифровой среды, а также анализ речевых практик современной молодежи позволяет выявить ряд тревожных тенденций, свидетельствующих о дефиците критического мышления (Таблица 2).

Таблица 2

Предикторы дефицитов критического мышления у современной молодежи

№	Проблемный маркер	Проявления в процессе коммуникации молодых людей
1.	Клиповость и фрагментарность	Преобладание коротких, нефундированных высказываний (мемы, сторис, твиты)
2.	Эмоционализация и оценочность	Замена аргументации эмоциональной реакцией
3.	Доминирование устно-разговорного стиля в письменной речи	В мессенджерах и соцсетях стирается грань между устной и письменной речью
4.	Влияние интернет-сленга и англицизмов	Замена существующих понятий
5.	Низкая медиаграмотность	Неспособность критически оценивать поступающую информацию

Мысль не выстраивается в логическую цепочку, а существует в виде изолированного «образа-импульса». Это следствие потребления информации в формате «ленты», где каждый пост конкурирует за внимание. Ярлыки («это глупо», «это гениально») превалируют над развернутым анализом. Речь становится более агрессивной и менее содержательной.

В характеристиках современного наполнения коммуникации молодежи исчезает четкая грань между устной и письменной речью. Это приводит к обеднению лексики, синтаксиса и исчезновению навыков построения сложных предложений, необходимых для выражения сложных мыслей. Естественный процесс языковой динамики осложняется тем, что заимствования часто не обогащают язык, а заменяют существующие понятия, что может вести к потере смысловых нюансов. Неспособность критически оценивать источник информации, распознавать манипулятивные техники (логические заблуждения («fallacies»), фальшивые новости («fake news») приводит к воспроизводству в речи непроверенных фактов, клише и пропагандистских штампов.

При анализе сущностной характеристики обратной связи становится очевидным тот факт, что происходит деградация речевой культуры, которая, в свою очередь, тормозит развитие критического мышления. Сформировавшийся речевой стиль оказывает обратное, угнетающее влияние на когнитивные процессы. Например, все чаще транслируется такой феномен, как «языковой голод», при проявлениях которого ограниченный словарный запас и неразвитый синтаксис не позволяют формулировать сложные мысли. Возникает феномен «верчу в голове, а сказать не могу», который на деле часто означает «не могу даже продумать до конца». Также весьма распространенной стала иллюзия понимания, когда использование мемов и клише создает у человека ложное ощущение, что он владеет темой, хотя на деле он лишь оперирует ярлыками, не вникая в суть явления.

Все чаще среди ярких проявлений обедненной речевой культуры молодежи становится невозможность ведения продуктивной дискуссии. При этом культура спора подменяется культурой «хейт-слейма» («hate slaim»). Это яркий пример токсичной коммуникации, которая стала нормой в некоторых сегментах интернет-пространства. Он демонстрирует, как цифровая анонимность и погоня за виральностью (лайками, просмотрами) размывают нормы речевой культуры, поощряя агрессию вместо аргументированной дискуссии. Это пример явления, порождаемого цифровой средой, и служит иллюстрацией вызовов, с которыми сталкивается речевая культура молодежи. Анализ этой взаимосвязи строится на том, что цифровая эпоха требует развитого критического мышления для противодействия манипуляциям и сохранения конструктивного общения. Отсутствие навыков конструктивной полемики, поиска компромисса и уважения к чужой точке зрения блокирует один из главных социальных механизмов развития критического мышления, – столкновение с альтернативной позицией.

По мнению автора, интеграция развития критического мышления и речевой культуры в образовательную и социальную практику – это одно из интересных и значимых направлений в ходе преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования. На сегодняшний день данный

феномен отличается всеми детерминантами кризиса, а преодоление кризиса потребует системных усилий от академического сообщества в целом, и преподавателей, в частности.

В образовательной системе должно происходить смещение акцента с теории на практику. Внедрение в учебные программы курсов по аргументации, логике, риторике и медиаграмотности в формате практикумов и дебатов позволит изменить ситуацию в лучшую сторону. В парадигме междисциплинарного подхода развитие речевой культуры и критического мышления должно быть задачей не только преподавателей русского языка и литературы, но и всех предметников, ведущих занятия по истории, обществознанию, социологии, политологии, философии, естественных наукам через написание эссе, исследовательских проектов и устных докладов.

Особое значение в этой связи приобретает также и развитие цифровой педагогики, потому что использование цифровых платформ для создания такого образовательного контента, который конкурировал бы с развлекательным по яркости, но при этом учил структурировать мысли (например, создание образовательных подкастов, видео-эссе, интеллект-карт).

В рамках социальных и культурных институтов необходим вектор популяризации интеллектуальной культуры через поддержку и продвижение форматов, делающих «умное» поведение престижным: публичные лекции (типа «Курилки Гутенберга»), научные стендапы, интеллектуальные клубы. В современном социуме желательно, чтобы библиотеки начали развиваться как центры коммуникации, потому что превращение библиотек в современные хабы, позволит молодежи не только получать информацию, но и учиться ее критическому осмыслению и презентации.

В контексте личностного развития молодого человека огромную роль может сыграть формирование привычки к рефлексивному чтению через поощрение чтения сложных, многоплановых текстов с последующим их обсуждением. Цифровая среда, безусловно, требует еще и определенной самодисциплины. При этом молодой человек начинает осознавать, что имеет место ограничение времени, проводимого в пассивном потреблении клипового контента, и переход к активным практикам - ведению блогов, участию в профессиональных коммьюнити.

Влияние интернет-сленга и англицизмов на речевую культуру современной молодежи вызывает все больше тревог и опасений. Если проанализировать данный феномен, то очевиден вектор влияния на речевую культуру от обогащения к обеднению. По сути интернет-сленг современного социума девальвирует смыслы и эмоции (например, стремительно врывающиеся в молодежную лексику странные слова типа: «краш», «кринж», «вайб», «хомячить»), выполняя при этом функцию маркера групповой принадлежности и инструмента для быстрой коммуникации. Однако, его систематическое использование бесспорно ведет к негативным последствиям.

Очевиден также процесс семантического обеднения. Богатая палитра чувств и состояний подменяется ограниченным набором универсальных жаргонизмов. Сложные эмоции (легкая ностальгическая грусть, восхищение, смущение) сводятся к примитивным «кринж» или «вайб». Исчезают смысловые нюансы. Происходит размывание границ между стилями. Сленг, уместный в неформальном цифровом общении, мигрирует в академические и профессиональные коммуникации (эссе, деловые письма, устные ответы), что свидетельствует о неразвитости стилистического чутья.

Современной молодежи также свойственны эмоциональная и интеллектуальная лень, что проявляется в процессе использования готовых языковых «клише», которые не требуют от говорящего усилий по подбору точного слова для описания своего состояния или оценки явления, что тормозит развитие абстрактного мышления и рефлексии. Очевидно, что борьба с явлением через запреты неэффективна. Задача педагога – не искоренить сленг, а продемонстрировать его ограниченность и открыть студентам альтернативу через практику, игру и творчество.

Интерактивных педагогических технологий для решения данной проблемы можно применять достаточно много (Таблица 3).

Таблица 3

Примеры интерактивных заданий по развитию критического мышления и речевой культуры молодежи

№	Формат	Цель	Проведение
1.	Лингвистический детектив «В поисках утраченного слова»	Развить навык осознанного выбора лексики и показать богатство синонимических рядов в русском языке	Студентам предлагается список популярных сленговых слов и англицизмов («краш», «вайб», «триггерить», «рофлить», «спойлерить»). *Задача* – найти к каждому из них 5-7 синонимов из литературного языка, отражающих различные смысловые оттенки. *Второй этап* – написать три коротких текста (описание ситуации) с использованием сначала сленга, затем нейтральной лексики, и, наконец, высокого стиля. *Групповое обсуждение*: как меняется восприятие ситуации, и глубина ее описания?
2.	Творческая мастерская «Перевод с цифрового на русский»	Развить навык адаптации контента под разные аудитории и стили, углубить понимание стилистики	Студентам предлагается известный мем, пост из блога или диалог из компьютерной игры, насыщенный сленгом. *Задача* – выполнить «литературный перевод» этого текста в нескольких жанрах: *Официально-деловой стиль* (как описать эту ситуацию в служебной записке?). *Публицистический стиль* (как написать об этом явлении в статью?). *Художественный стиль* (как описать это в рассказе?)

Такие упражнения наглядно демонстрирует функциональную ограниченность сленга, способствуют развитию критического мышления и речевой культуры студентов.

Выводы. Взаимосвязь критического мышления и речевой культуры современной молодежи является проблемой цивилизационного масштаба. Деградация одного компонента неминуемо ведет к деградации другого, создавая порочный круг, результатом которого становится человек, легко управляемый манипуляциями и неспособный к сложным формам социальной кооперации. Разорвать этот круг можно только через целенаправленное, системное формирование новой образовательной и культурной среды, где ясность мысли и точность ее выражения будут не узкоспециальными навыками, а базовой нормой гражданской зрелости. Будущее демократических обществ напрямую зависит от их способности воспитать критически мыслящих и культурно говорящих граждан.

Таким образом, влияние интернет-сленга и англицизмов – это комплексная проблема, лежащая на стыке лингвистики,

педагогики и социологии. Ее решение невозможно путем назиданий. Предложенные творческие форматы работы со студентами направлены на то, чтобы вовлечь их в активный процесс рефлексии над родным языком. Через игру, исследование и создание собственных проектов молодые люди могут на собственном опыте убедиться в красоте, гибкости и мощи русского языка, перестав быть пассивными носителями речевой моды и став сознательными хранителями и творцами своей речевой культуры. Ключ к решению проблемы - не в отказе от нового, а в гармоничном соединении его с богатством традиционного языка.

Аннотация. В условиях цифровизации коммуникации происходит трансформация речевых практик молодежи, что оказывает прямое влияние на развитие критического мышления. Клиповое сознание, фрагментарность информации и доминирование визуальных форматов создают вызовы для формирования глубинных когнитивных и речевых навыков. Критическое мышление обеспечивает способность к анализу, оценке и структурированию информации, что напрямую отражается в качестве речи: аргументированности, логичности и точности формулировок. Речевая культура, в свою очередь, выступает инструментом развития критического мышления через необходимость вербализации сложных мыслей и участия в продуктивной дискуссии. Преобладание интернет-сленга, англицизмов и упрощенных синтаксических конструкций ведет к обеднению словарного запаса и снижению способности к тонкой смысловой дифференциации. Эмоционализация контента и коммуникации подменяет рациональную аргументацию эмоциональными реакциями, что ослабляет способность к конструктивному диалогу. Низкий уровень речевой культуры (неспособность строить сложные высказывания, доминирование клише и шаблонов) свидетельствует о недостаточной сформированности навыков анализа, синтеза и рефлексии. Ограниченный языковой инструментарий затрудняет процесс концептуализации и передачи абстрактных идей, что тормозит интеллектуальное развитие. Снижение способности к критическому восприятию информации повышает уязвимость молодежи к манипуляциям, распространению фейков и пропагандистским воздействиям. Девальвация речевой культуры угрожает преемственности культурных кодов и ослабляет потенциал для решения сложных социальных и профессиональных задач. Пути решения данной проблемы могут быть реализованы через интеграцию в образовательный процесс дисциплин, направленных на развитие критического мышления и речевой культуры: риторика, логика, аргументация, медиаграмотность, через внедрение интерактивных форматов (дебаты, проектная деятельность, анализ кейсов), стимулирующих речевую практику и аналитическую работу с информацией, а также через популяризацию ценностей грамотной речи через цифровые платформы и социальные медиа, создание привлекательных альтернатив низкокачественному контенту.

Ключевые слова: критическое мышление, речевая культура, обеднение лексики, качество речи, интерактивные педагогические технологии

Annotation. In the context of digitalized communication, a transformation of youth speech practices is occurring, which has a direct impact on the development of critical thinking. Clip thinking, information fragmentation, and the dominance of visual formats pose challenges to the formation of deep cognitive and speech skills. Critical thinking provides the ability to analyze, evaluate, and structure information, which is directly reflected in the quality of speech: its argumentation, logic, and precision of formulations. Speech culture, in turn, acts as a tool for developing critical thinking through the necessity of verbalizing complex thoughts and participating in productive discourse. The prevalence of internet slang, Anglicisms, and simplified syntactic structures leads to an impoverishment of vocabulary and a reduced capacity for subtle semantic differentiation. The emotionalization of content and communication substitutes rational argumentation with emotional reactions, which weakens the capacity for constructive dialogue. A low level of speech culture (inability to construct complex utterances, dominance of clichés and templates) indicates insufficiently developed skills of analysis, synthesis, and reflection. A limited linguistic toolkit hinders the process of conceptualizing and conveying abstract ideas, which stunts intellectual development. The decline in the ability to perceive information critically increases young people's vulnerability to manipulation, the spread of fake news, and propaganda influences. The devaluation of speech culture threatens the continuity of cultural codes and weakens the potential for solving complex social and professional tasks. Solutions to this problem can be implemented through: Integrating disciplines aimed at developing critical thinking and speech culture into the educational process: rhetoric, logic, argumentation, media literacy. Introducing interactive formats (debates, project-based learning, case study analysis) that stimulate speech practice and analytical work with information. Promoting the values of proficient speech through digital platforms and social media, creating attractive alternatives to low-quality content.

Key words: critical thinking, speech culture, vocabulary impoverishment, quality of speech, interactive pedagogical technologies.

Литература:

1. Бродовская, Е.В. Специфика критического мышления российской молодежи в условиях цифровизации / Е.В. Бродовская, А.Ю. Домбровская, Р.В. Пырма, А.А. Азаров // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2019. – № 1(37). – С. 14-23

2. Фадеева, Е.А. Ограничения критического мышления российской молодежи как фактор подверженности к сетевой политической манипуляции / Е.А. Фадеева, А.И. Панов // Теории и проблемы политических исследований. – 2025. – Т. 14. – № 4А. – С. 3-14

УДК 159.99

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧИТЕЛЯ

Печеркина Анна Александровна
кандидат психологических наук, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии, директор департамента психологии
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург);
Коваленко Анна Андреевна
аспирант, лаборант-исследователь научной лаборатории «Центр популяционных исследований»
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

Постановка проблемы. На современном этапе развития образовательной системы происходит активное совершенствование педагогического процесса. Современный учитель постоянно находится в поиске самостоятельного осмысления факторов, способствующих успешности и результативности образовательного процесса, что зачастую приводит не только к позитивному развитию, но и способствует формированию эмоционального выгорания и снижению удовлетворенности трудом, что может негативно сказаться на эмоциональном состоянии учителя и качестве его работы. В связи с этим актуальной становится задача поиска и разработки эффективных технологий психолого-педагогического

сопровождения, направленных на поддержание и гармонизацию эмоционального благополучия учителя.

Стоит отметить, что в психологической науке отсутствует четкое определение понятия «эмоциональное благополучие учителя», поэтому возникают сложности определения технологий его психолого-педагогического сопровождения.

Цель: проанализировать существующие в научной литературе технологии психолого-педагогического сопровождения учителя и определить какие их них целесообразно использовать для гармонизации эмоционального благополучия учителя.

Изложение основного материала исследования. На сегодняшний день известно большое количество определений понятия «психолого-педагогическое сопровождение учителя» [1; 15]. В качестве рабочего определения может быть взято сформулированное А.В. Батаршевым и И.С. Макарьевым, которые предлагают рассматривать психолого-педагогическое сопровождение учителей как совокупность компонентов с системообразующими связями, обеспечивающими функционирование и достижение целей этой системы [2]. С точки зрения выбранного подхода сопровождение должно обладать следующими характеристиками: структурность, целостность, иерархичность, функциональность, динамика [2].

Важно отметить, что в процессе психолого-педагогического сопровождения происходит не «исправление» или «переделка» как при коррекции, а поиск тех ресурсов личности, на которые человек может опереться и создать условия для своего дальнейшего профессионально-личностного развития. В ходе сопровождения происходит трансформация внутренней позиции личности: от «я не способен» к уверенности в том, что он самостоятельно может справиться с профессиональными трудностями [3, С. 1].

Наше внимание направлено на определение возможностей психолого-педагогического сопровождения эмоционального благополучия учителя. Анализ различных направлений к пониманию определения «эмоциональное благополучие учителя» [8; 11; 23; 26] с учётом специфики педагогической деятельности, позволяет характеризовать феномен через системный подход (Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, С.Л. Рубинштейн).

В нашей работе «эмоциональное благополучие учителя» определяется как интегральная характеристика, включающая переживание позитивного аффекта, регуляцию эмоций разной направленности и приводящее к удовлетворенности трудом и снижению выраженности профессионального стресса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности.

Установлено, что для эмоционально благополучных учителей характерным является преобладание позитивных эмоций, они удовлетворены взаимоотношениями с руководством и проявляют профессиональную ответственность. При этом признаки эмоционального выгорания у них отсутствуют. Кроме этого, выявлены различия эмоционального благополучия учителя в зависимости от стажа работы и ступени преподавания. Выявлено, что учителя средней и начальной школы, а также педагоги с опытом работы от 1 до 5 лет и более 20 лет, оцениваются как более эмоционально благополучные [17].

В исследовании C. Salavera et. al. эмоциональное благополучие оказывает влияние на индивидуальное поведение учителя и как следствие регуляцию эмоций [26]. P. Zhang считает, что проявление аффекта играет важнейшую роль в поведении человека, связанном с его эмоциональными состояниями и чувствами [27]. Как следствие научные данные подтверждают роль положительных аффектов в мотивации и продуктивности в работе учителя [22]. Так педагоги с автономной мотивацией проявляют больше положительных эмоций, что повышает их удовлетворенность трудом. Исходя из специфики эмоционального благополучия учителя, следует уделять внимание в психолого-педагогическом сопровождении элементам эмоционального управления, переживанию позитивного аффекта, удовлетворенности трудом, а также признакам синдрома эмоционального выгорания, учитывая стаж работы и ступень преподавания педагога.

Одним из инструментов для решения трудностей, возникающих в ходе образовательного процесса, выступает психолого-педагогическая технология, которая Р. В. Овчаровой определяется как определенная система средств, методов и содержания обучения, направленных на решение психологических задач в образовательном процессе [14]. Обязательными элементами психолого-педагогической технологии выступают: чётко сформулированная цель, набор диагностических инструментов, а также комплекс методов, средств и условий, обеспечивающих достижение поставленных задач и позволяющих анализировать процесс и результаты деятельности для оценки её эффективности [14].

Анализ литературы свидетельствует о многообразии технологий психолого-педагогического сопровождения при работе с учителями (Таблица 1).

Таблица 1

Классификация технологий психолого-педагогического сопровождения учителя

Основания классификации	Виды технологий	Автор
Активность	Активные (деловая игра, тренинг, педагогический КВН)	О.В. Голубева, Ж.В. Чайкина, 2017 [6]
	Пассивные (теоретический семинар, методический практикум, научно-теоретические конференции)	Г.К. Селевко, 2005 [20] Е.М Пахомова, 2005 [16]
Объекты	Индивидуальные (персональные)	Р.Р. Гасанова, П.В. Меньшиков, М.Р. Арпентьева, 2021 [5]
	Групповые (тренинг, игровые методы)	К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва, 2017 [1] Ю.А. Дмитриев, А.А. Фролова, 2017 [9]
Характер решаемых задач	Информационные	А.А. Самохина и др., 2024 [18] Ю.И. Куличкина, Е.В. Коробова, 2021 [11]
	Проектное/поисковое (тренинг, игра)	Е.В. Ломтева, 2008 [12]
	Моделирование	Е.И. Горбунова, 2016 [7]

При анализе представленных технологий чаще всего при работе с учителями используется социально-психологический тренинг, который встречается как в активных, групповых, развивающих, поисковых технологиях психолого-педагогического сопровождения. Возможности социально-психологического тренинга в работе с учителями представлены в работах О.А. Брылевой, О.В. Голубевой и Ж.В. Чайкиной [4; 6].

Рассмотрим техники, которые чаще всего всречаются в тренинговой деятельности исходя из специфики эмоционального благополучия учителя.

Техники когнитивно-поведенческой терапии по мнению N. Paudel et. al. способствуют снижению профессионального и эмоционального стресса учителей в течение месяца после начала терапии [24]. К числу техник когнитивно-поведенческой терапии можно отнести следующие: «осознанное отслеживание автоматических мыслей», «вызов и переоценка автоматических мыслей», «переосмысление», «проверка реальности», «техника никаких но». Эти техники позволяют выявлять и корректировать пессимистичные мысли, регулировать свои эмоции и находить путь к их пониманию, а также

уменьшить уровень стресса и как следствие повлиять на снижение выраженности симптомов эмоционального выгорания.

Телесно-ориентированная терапия также используется как метод для профилактики синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов образовательных учреждений. В результате телесно-ориентированной терапии снимается эмоциональное и физическое напряжение, следствием чего является отреагирование подавленных эмоций. Занятия телесно-ориентированной терапией способствуют снижению у учителей интенсивности синдрома «эмоционального выгорания» и его ключевых симптомов [19]. К числу техник телесно-ориентированной терапии можно отнести следующие: «позитивное дыхание», «телесное выражение эмоций», «релаксация через телесное сканирование».

Арт-терапия, применяемая как метод группового взаимодействия в педагогическом процессе, оказывает положительное воздействие на различные виды взаимодействий между участниками процесса, способствуя тем самым формированию удовлетворённости общением с коллегами, администрацией, обучающимися и их родителями [21]. Исследования М. Г. Минина и Т. В. Свиридовой показали, что в результате арт-педагогической работы, направленной на профилактику психоэмоциональных состояний, в группе учителей произошли значительные изменения в их функциональном состоянии, переосмысление отношения к собственному здоровью и снижение уровня личностного напряжения [13].

Таким образом, в реализации психолого-педагогического сопровождения эмоционального благополучия учителя необходимо использовать комплекс методов и средств: техники для эмоционального управления и саморегуляции; упражнения, направленные на познание своих эмоций, чувств и эмоциональных состояний, приводящие к повышению выраженности позитивного аффекта и удовлетворенности трудом, а также снижения уровня эмоционального выгорания.

Выводы. 1. Психолого-педагогическое сопровождение учителя – это совокупность компонентов с системообразующими связями, обеспечивающими функционирование и достижение целей этой системы. Реализация психолого-педагогического сопровождения предполагает использование различных технологий. 2. Социально-психологический тренинг в психолого-педагогическом сопровождении эмоционального благополучии учителя выступает как активная групповая технология работы с педагогами, позволяющая сформировать необходимые навыки при гармонизации эмоционального состояния педагога, а также провести рефлексию собственного поведения и соотнести его с поведением других участников группы. В тренинговую деятельность при психолого-педагогическом сопровождении эмоционального благополучия учителя целесообразно включать техники когнитивно-поведенческой, телесно-ориентированной и арт-терапии.

Аннотация. В статье рассматриваются технологии психолого-педагогического сопровождения эмоционального благополучия учителей. Проведен анализ определений «психолого-педагогическое сопровождение учителя», «технологии психолого-педагогического сопровождения учителя», «эмоциональное благополучие учителя». Установлено, что значимым элементом в психолого-педагогическом сопровождении эмоционального благополучия учителей выступает социально-психологический тренинг. Он является активным групповым методом, позволяющим сформировать необходимые навыки при профессионально-личностном развитии педагога, а также провести рефлексию собственного эмоционального состояния. Для гармонизации эмоционального благополучия учителя целесообразно использовать в тренинговой деятельности методы арт-терапии, когнитивно-поведенческой и телесно-ориентированной терапии.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, учитель, психолого-педагогическое сопровождение, технологии сопровождения, социально-психологический тренинг.

Annotation. The article discusses the technologies of psychological and pedagogical support of teachers' emotional well-being. The analysis of the definitions «psychological and pedagogical support of a teacher», «emotional well-being of a teacher», «technologies of psychological and pedagogical support of teachers» is carried out. It has been established that socio-psychological training is an important element in the psychological and pedagogical support of teachers' emotional well-being. It is an active group method that allows teachers to develop the necessary skills for their professional and personal growth, as well as to reflect on their own emotional state. To balance the teacher's emotional well-being, it is advisable to use art therapy, cognitive-behavioral therapy, and body-oriented therapy in training activities.

Key words: emotional well-being, teacher, psychological and pedagogical support, support technologies, and socio-psychological training.

Литература:

1. Адушкина, К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учеб. пособие / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва. – Екатеринбург, 2017. – 163 с.

2. Батаршев, А.В. Психолого-педагогические, аксиологические и акмеологические основания профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы «Концепция» / А.В. Батаршев, И.С. Макарьев // Концепт. – 2014. – Т. 26. – С. 131-135. – URL: http://e-koncept.ru/2014/64327.htm (дата обращения: 24.09.2025)

3. Батаршев, А.В. Теория и практика профессионально-личностного становления педагога / А.В. Батаршев, И.С. Макарьев, С.Ф. Касаткин. – URL: https://xn--80apmfex.xn--p1ai/mod_files/additions_1/fle_file_additions_1_4056.pdf (дата обращения: 24.09.2025)

4. Брылева, О.А. Социально-психологический тренинг как средство улучшения взаимопонимания учителя и учащихся: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / О.А. Брылева. – Москва, 1995. – 228 с.

5. Гасанова, Р.Р. Организация персонального психолого-педагогического сопровождения педагога в процессе повышения его квалификации / Р.Р. Гасанова, П.В. Меньшиков, М.Р. Арпентьева // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 6(123). – С. 90-101

6. Голубева, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагогов дополнительного образования / О.В. Голубева, Ж.В. Чайкина // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 3. – URL: http://mir-nauki.com/PDF/06PSMN317.pdf (дата обращения: 24.09.2025)

7. Горбунова, Е.И. Исследование психолого-педагогической готовности работников дошкольной образовательной организации к работе в условиях инклюзивного образования / Е.И. Горбунова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 8. – С. 77-83

8. Григорова, Ю.Б. Структура эмоционального благополучия / Ю.Б. Григорова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 331-334

9. Дмитриев, Ю.А. Активные методы обучения в подготовке педагогов: деловая игра и тренинг / Ю.А. Дмитриев, А.А. Фролова // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 2(1). – С. 84-96

10. Куличкина, Ю.И. Дистанционные формы психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений (алгоритм для педагогов-психологов): метод. рекомендации / Ю.И. Куличкина, Е.В. Коробова. – Екатеринбург: Центр «Ладо», 2021. – 96 с.

11. Литвинова, Н.Ю. Взаимосвязь эмоционального, субъективного и психологического в структуре феномена благополучия личности / Н.Ю. Литвинова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 50-54

12. Ломтева, Е.В. Творческая деятельность педагогов / Е.В. Ломтева // Новые педагогические исследования. – 2006. – № 3. – С. 87-96
13. Минин, М.Г. Реализация блока «Арт-терапия в работе педагога» в программе «Здоровье учителя Красноярского края» / М.Г. Минин, Т.В. Свиридова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4(132). – С. 132-135
14. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. ун-тов / Р.В. Овчарова. – Москва: Академия, 2003. – 448 с.
15. Осухова, Н.Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям / Н.Г. Осухова // Профориентация и психологическая поддержка – новые возможности занятости: тез. докл. межрегион. науч.-практ. конф. – Москва: Красная площадь, 1996. – С. 103-105
16. Пахомова, Е.М. Изучение и обобщение педагогического опыта / Е.М. Пахомова // Методист. – 2005. – № 2. – С. 29-33
17. Печёркина, А.А. Особенности эмоционального благополучия учителя / А.А. Печёркина, А.А. Коваленко // Вестник Государственного университета просвещения. – 2024. – № 1. – С. 34-47. – DOI: 10.18384/2949-5105-2024-1-34-47
18. Самохина, А.А. Роль цифровых технологий в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса / А.А. Самохина, Л.В. Еловская, А.О. Бысь, Е.В. Тычинина // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. – № 5. – С. 406-414
19. Старкова, А.В. Телесно-ориентированная терапия как метод профилактики синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов коррекционных образовательных учреждений / А.В. Старкова // Будущее клинической психологии: материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Пермь: ПГНИУ, 2017. – № 11. – С. 93-100
20. Селевко, Г.К. Педагогические технологии авторских школ / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ шк. технологий, 2005. – 192 с.
21. Цибульникова, В.Е. Арт-педагогика и педагогическая арт-терапия в профилактике рисков эмоционального здоровья учителя / В.Е. Цибульникова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 1(101). – С. 232-238
22. González-García, H. A cross-sectional study of teacher's motivational profiles during COVID-19 lockdown: relationship with teaching satisfaction, loneliness and affects / H. González-García, S.F. Silvia, V. Renobell // BMC Psychology. – 2025. – № 13(1). – P. 1-10. – DOI: 10.1186/s40359-025-03261-3
23. Lamers, S.M.A. The impact of emotional well-being on long-term recovery and survival in physical illness: a meta-analysis / S.M.A. Lamers, L. Bolier, G.J. Westerhof, F. Smit, E.T. Bohlmeijer // Journal of Behavioral Medicine. – 2012. – № 35(5). – P. 538-547. – DOI: 10.1007/s10865-011-9379-8
24. Paudel, N. Effect of a mindfulness-based cognitive behavior therapy intervention on occupational burnout among school teachers / N. Paudel, K.C. Prakash, C.H. Nygård, S. Neupane // Frontiers in Psychiatry. – 2025. – P. 1-9. – DOI: 10.3389/fpsyt.2024.1496205
25. Salavera, C. Psychological wellbeing in teachers. Study in teachers of early childhood and primary education / C. Salavera, E. Urbón, P. Usán, [at all] // Heliyon. – 2024. – № 10(7). – P. 1-10. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e28868
26. Warr, P. The measurement of wellbeing and other aspects of mental health / P. Warr // Journal of Occupational Psychology. – 1990. – № 63. – P. 193-210. – DOI: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x
27. Zhang, P. The affective response model: A theoretical framework of affective concepts and their relationships in the ICT context / P. Zhang // MIS Quarterly. – 2013. – № 37(1). – P. 247-274

УДК 378

МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Печерский Юрий Иванович
адъюнкт
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж)

Постановка проблемы. Актуальность проблемы формирования профессионального мировоззрения у курсантов образовательных организаций МВД России в современной образовательной парадигме не подлежит сомнению. В условиях усложнения социально-правовой реальности и повышения общественных ожиданий к деятельности правоохранительных институтов на первый план выходит задача подготовки не просто квалифицированного специалиста-исполнителя, а мыслящего профессионала, обладающего целостной системой ценностно-смысловых ориентиров. Именно профессиональное мировоззрение выступает системообразующим фактором, детерминирующим правовую культуру, служебную эффективность и устойчивость к профессиональной деформации. Несмотря на признание данной категории в качестве ключевой, существующая практика ее диагностики характеризуется фрагментарностью, что обуславливает научную проблему, заключающуюся в противоречии между объективной потребностью в целостной оценке и недостаточной разработанностью адекватного диагностического инструментария.

В рамках проведенного исследования была поставлена цель разработать, теоретически обосновать и эмпирически апробировать комплексную методику определения уровня сформированности профессионального мировоззрения у курсантов образовательных организаций МВД России. В качестве теоретико-методологической основы выступил системный подход, позволивший уточнить сущность и структуру данного феномена.

Изложение основного материала исследования. Профессиональное мировоззрение курсантов вузов Министерства внутренних дел Российской Федерации определено нами как целостная, внутренне непротиворечивая система обобщенных представлений, убеждений, ценностей и поведенческих моделей, детерминирующих его отношение к правоохранительной действительности и определяющих вектор служебного поведения. На основе этого определения нами предложена четырехкомпонентная структурно-функциональная модель, включающая мотивационный, ценностный (или аксиологический), операционально-деятельностный (или поведенческий) и рефлексивный компоненты [4, С. 18].

Мотивационный компонент составляет энергетическую основу профессионального мировоззрения, определяя внутренние побуждения к избранной служебной деятельности. Его сформированность характеризуется доминированием социально-значимых мотивов служения и долга над сугубо прагматическими ориентациями.

Аксиологический компонент является стержневым элементом, его нормативно-смысловым ядром. Он представляет собой устойчивую систему профессионально-значимых ценностей, таких как законность, служение, долг, честь и справедливость, которые выполняют функцию внутренних эталонов для оценки событий и принятия решений. Мы

разделяем позицию авторов о том, «что при слабой значимости содержательных ценностей, при недооценке учебных усилий, самоотдачи, творческого отношения к учебе, службе, жизненная удовлетворенность выпускника образовательной организации МВД России будет проблематична» [1, С. 189].

Операционально-деятельностный компонент является практическим воплощением первых двух, отражая готовность и способность курсанта реализовывать свои убеждения и ценности в конкретной служебной деятельности, в правомерных и адекватных поведенческих актах.

Наконец, рефлексивный компонент выполняет интегративно-корректирующую функцию, представляя собой способность к критическому самоанализу, адекватной оценке своих профессиональных качеств и их соотнесению с идеалом сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации. О.А. Еськина считает, что овладение способностью осознанно и критически анализировать свои мысли, чувства, поведение, мотивацию, ценности и цели, а также полученный опыт, отношения с собой и другими людьми «предполагает помощь курсанту в эффективном развитии рефлексивных механизмов саморегуляции процесса образования и овладения будущей профессиональной деятельностью» [2, С. 166].

Критический анализ существующих методов диагностики выявил их частный характер. Стандартизированные опросники (методики М. Рокича, Ш. Шварца), будучи надежным инструментом для фиксации декларируемых ценностей и мотивов, не позволяют преодолеть эффект социальной желательности и оценить, как эти установки транслируются в поведение. Методики оценки правосознания часто ориентированы на формальное знание, а не на личностное принятие права. Проективные методики и анализ ситуаций (case-study), обладая значительным потенциалом для диагностики поведенческого компонента, требуют высокой квалификации исследователя и сложны для формализации. Таким образом, нами сделан вывод о необходимости комплексного подхода, интегрирующего объективные и субъективные, количественные и качественные методы для охвата всех компонентов модели и выявления системных взаимосвязей между ними.

Разработанный диагностический комплекс представляет собой целостную технологию, а не набор разрозненных тестов. Для оценки мотивационного компонента был применен комплекс на основе адаптированных методик Т.И. Ильиной и С.С. Бубновой. Адаптация заключалась во введении профессионально-ориентированных шкал («Мотив служебного долга», «Мотив корпоративной идентичности») и модификации списка ценностей для последующего сопоставления мотивационного и ценностного профилей, что позволяет выявить зоны внутренней согласованности или когнитивного диссонанса. Исследователи отмечают, что «Понимание особенностей мотивационной сферы курсантов полиции помогает своевременно проводить сопроводительные мероприятия. Для развития профессиональной мотивационной сферы курсантов важно давать представление о цели обучения, донести практическую значимость, получаемых знаний для будущей профессиональной деятельности» [5].

Диагностика аксиологического компонента осуществлялась с помощью авторских контрольно-измерительных материалов и адаптированной методики И.Г. Сениной. Карта экспертной оценки позволила зафиксировать поведенческие индикаторы сформированности ценностей (например, «нетерпимость к нарушениям закона» для ценности «Законность») через длительное наблюдение. Метод профессиональных ценностных дилемм был направлен на выявление способности курсанта разрешать острые моральные коллизии, где ключевые ценности вступают в противоречие. Методика И.Г. Сениной, с включенными в список профессиональными ценностями, дала возможность оценить осознаваемую ценностную иерархию.

Оценка операционально-деятельностного компонента базировалась на методике К. Томаса и авторских контрольно-измерительных методиках. Методика К. Томаса выявила типичные стратегии поведения в конфликте, а их интерпретация в профессиональном контексте позволила оценить, насколько эти стратегии соответствуют правовым и этическим нормам. Метод интерактивных кейс-симуляций, моделирующих реальные ситуации служебной деятельности (например, задержание, общение с агрессивно настроенным гражданином), и карта наблюдения за групповой дискуссией предоставили возможность оценить поведенческий компонент в условиях, максимально приближенных к профессиональной реальности. Мы поддерживаем мнение авторов о том, что «применение методов воспитывающего обучения – «кейс-методов», дискуссий, деловых и ролевых игр, обсуждение художественных фильмов и литературных произведений – позволяет формировать профессионально-нравственную культуру обучающихся, в том числе умение действовать в рамках законодательства и решать профессиональные задачи в соответствии с нормами морали и чувством долга» [3, С. 208].

Диагностика рефлексивного компонента включала методику А.В. Карпова, дающую количественную оценку общего уровня рефлексивности, и комплекс методов экспертной оценки. Карта экспертной оценки ситуативной рефлексии фиксировала проявления самоанализа в учебной и служебной деятельности, а метод анализа письменных рефлексивных эссе на темы, провоцирующие профессиональную рефлексию («Мои сильные и слабые стороны как сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации»), позволил глубоко и качественно оценить способность курсанта к критическому осмыслению своего профессионального становления.

Апробация методики, проведенная на базе Воронежского института МВД России, подтвердила ее положительные психометрические характеристики. Важнейшим результатом апробации стало доказательство эффективности комплексного подхода. Именно комплексный подход позволил выявить у части испытуемых «синдром декларативности» – системное несоответствие между высокими баллами по опросникам и низкими показателями в поведенческих и экспертных оценках, что могло остаться незамеченным при изолированном применении методик.

Выводы. Таким образом, теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятия «профессиональное мировоззрение» через четырехкомпонентную модель и в обосновании методологической необходимости его комплексной диагностики. Практическая значимость определяется разработкой и апробацией надежного и валидного диагностического комплекса, внедрение которого в образовательный процесс ведомственных вузов позволит осуществлять мониторинг профессионального становления курсантов, выявлять проблемные зоны и осуществлять адресное психолого-педагогическое воздействие, целенаправленно формируя сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации как носителя целостного, зрелого и действенного профессионального мировоззрения. Перспективы дальнейших исследований видятся в адаптации данного комплекса для оценки мировоззрения различных категорий действующих сотрудников и в разработке на его основе цифровой платформы для кумулятивного оценивания.

Аннотация. Представленное исследование посвящено решению актуальной научно-педагогической проблемы, связанной с разработкой комплексного диагностического инструментария для оценки уровня сформированности профессионального мировоззрения у курсантов образовательных организаций МВД России. Следует подчеркнуть, что в условиях современных социально-правовых вызовов и повышенных общественных ожиданий к деятельности правоохранительных органов формирование целостного профессионального мировоззрения приобретает характер стратегической педагогической задачи. В качестве теоретического фундамента исследования выступает авторская структурно-функциональная модель профессионального мировоззрения, включающее четыре взаимосвязанных компонента. Важно отметить, что предложенная модель позволяет осуществить анализ исследуемого конструкта и перейти к его

комплексной диагностике. Центральным результатом исследования является разработка интегрального диагностического комплекса, который включает адаптированный опросный блок, объединяющий различные методики, а также систему авторских контрольно-измерительных материалов. Следует особо подчеркнуть, что подобный подход позволяет обеспечить взаимную верификацию данных за счет сочетания количественных и качественных методов исследования. Теоретическая значимость исследования заключается в разработке целостной концепции профессионального мировоззрения и научном обосновании необходимости его комплексной диагностики. Практическая ценность полученных результатов определяется возможностью внедрения разработанного инструментария в образовательный процесс ведомственных вузов для мониторинга профессионального становления курсантов, своевременной коррекции учебно-воспитательных программ и разработки индивидуальных траекторий развития.

Ключевые слова: профессиональное мировоззрение, курсанты, образовательные организации МВД России, диагностика, методы оценки, педагогические измерения, образовательный процесс.

Annotation. This study addresses a relevant pedagogical challenge concerning the development of a comprehensive diagnostic toolkit for assessing the formation level of professional worldview among cadets in educational institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs. It should be emphasized that within the context of contemporary socio-legal challenges and heightened public expectations towards law enforcement agencies, the cultivation of a holistic professional worldview is becoming a strategic pedagogical objective. The theoretical foundation of the research is an original structural-functional model of professional worldview, comprising four interrelated components. It is important to note that the proposed model enables the analysis of the studied construct and facilitates its transition to comprehensive diagnostics. The central outcome of the study is the development of an integrated diagnostic complex. This complex includes an adapted questionnaire block combining various methodologies, as well as a system of proprietary assessment and measurement materials. It is particularly noteworthy that this approach ensures mutual data verification through the combination of quantitative and qualitative research methods. The theoretical significance of the research lies in the development of a holistic concept of professional worldview and the scientific substantiation of the necessity for its comprehensive diagnostics. The practical value of the obtained results is determined by the potential for implementing the developed toolkit into the educational process of departmental universities. This implementation aims to monitor the professional development of cadets, enable timely adjustments to educational and training programs, and facilitate the design of individual development trajectories.

Key words: professional worldview, cadets, educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, diagnostics, assessment methods, educational measurement, educational process.

Литература:

1. Гейжан, Н.Ф. Особенности профессионального воспитания обучающихся в образовательных организациях высшего образования МВД России / Н.Ф. Гейжан, Л.Т. Бородавко; под ред. Ю.А. Шаранова, В.Л. Ситникова // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения – 2023): материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 20-21 апреля 2023 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2023. – С. 186-191. – EDN CMCWGF

2. Еськина, О.А. Формирование рефлексивных компетенций в профессиональной подготовке курсантов по специальности / О.А. Еськина // Динамика развития системы военного образования: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Омск, 14 марта 2025 г. – Омск: Омский государственный технический университет, 2025. – С. 165-170. – EDN QTNRDT

3. Марченко, Г.В. Применение методов воспитывающего обучения в образовательных организации МВД России / Г.В. Марченко, И.А. Сошникова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2020. – № 3(87). – С. 202-209. – DOI: 10.35750/2071-8284-2020-3-202-209. – EDN LXGKCF

4. Печерский, Ю.И. Технология формирования профессионального мировоззрения курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации / Ю.И. Печерский // Педагогика и просвещение. – 2025. – № 2. – С. 15-35. – DOI: 10.7256/2454-0676.2025.2.74310. – EDN NVANVJ

5. Хобта, Ю.А. Мотивационный компонент системогенеза профессионального становления курсантов полиции / Ю.А. Хобта, Т.А. Егоренко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 1. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/34PSMN124.pdf (дата обращения: 01.10.2025)

УДК 378

УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пешкова Ирина Александровна
кандидат педагогических наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образование «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

Постановка проблемы. Развитие отечественного педагогического высшего образования претерпевает глубокую трансформацию организационных и содержательных сторон проблемы подготовки будущих педагогов. Ориентированность на практическую сторону будущего специалиста определяет использование проектных технологий, обеспечивающих компетентностное становление выпускника педагогического вуза. В связи с мировыми проблемами в обществе: экономические, геополитические, экологические факторов – прямо или косвенно влияют на социальное развитие населения страны, что не может не отразиться на образовании. Для решения проблем и улучшения качества жизни населения необходимо использование систематизированных и организованных усилий – социальные проекты. Основной целью проектов является эффективное и результативное использование методов управления для решения социальных задач. Такими задачами могут выступать: социальные качества, социальные процессы или отношения, а также социальные объекты различного уровня. Социальный проект является инструментом социальных изменений и представлен системой мероприятий и действий, направленных на достижение поставленной цели через решение социально важных задач, обеспечивающих решение актуальной общественной проблемы. Следовательно, в рамках подготовки будущего педагога решение социальных проблем через проектирование и реализацию реального результата, будет способствовать формированию личностных и профессиональных качеств.

Изложение основного материала исследования. Рассматривая широкое значение социальных проектов, отметим их конкретизацию на определенный результат, способствующий улучшению жизни населения. Обращаясь к общим характеристикам проектирования, социальные проекты всегда имеют четко сформулированную цель исходя из

потребностей общества, реализация которой обеспечит решение социальной проблемы. Инициаторы социальных проектов выстраивают технологию реализации по строго запланированному пути, который на протяжении всего процесса координируется и корректируется. Для обеспечения результативности проектного результата учитывается заинтересованность не только граждан, но организации и органы государственной власти. Полученные результаты социального проектирования должны подвергаться экспертной оценки для качественного и количественного анализа воздействий на общественные изменения. Деятельность социального проектирования должна подвергаться отчетности и быть прозрачна, что достигается путем представления информации о целях, ресурсах и достигнутых результатов заинтересованным сторонам. Социальные проекты ориентированы на неприбыльную деятельность для инициатора, а в основе лежит замысел – долгосрочное и устойчивое улучшение общественных процессов [1; 3].

В настоящее время социальное проектирование обеспечивает решение острых общественных проблем путем четкой, системной и методологической работы проектной деятельности. Опираясь на деятельностный подход, Т.И. Заславская предлагает выделять в социальном пространстве три вектора: институциональных преобразований, возникающих в процессе изменений норм социально-экономических отношений; социоконструктные изменения обуславливают реализацию индивида и переход на повышенный социальный уровень; человеческий потенциал общества формируется через социально-демографический, социально-экономический, социокультурный и инновационно-деятельностный аспект. Такой подход предполагает деятельностный характер реализации социального проекта в направлении преобразования сложившейся проблемной ситуации [2].

Анализ литературы (Р.М. Амбарцумян, В.В. Борисов, Г.И. Грибкова, Л.Н. Кулабухова, О.Г. Прикот, М.А. Саакян, Е.С. Сазонова, А.В. Старшинова, А.А. Чеберяк, С.И. Тарарышко и др.) по вопросам социального проектирования в образовательной среде показал, что интерес к изучению данного феномена достаточно высокий в научных областях педагогики, социологии и экономики.

Социальные проекты имеют особое важное значение в системе высшего педагогического образования. Особенностью таких проектов является их социально-образовательный характер, позволяющий не только изменить проблемную ситуацию в общественной жизни, но и способствовать формированию важных профессиональных качеств будущего педагога. Решение реальной социальной проблемы и применение результатов проектной работы к изменению ситуации, позволяет оценить значимость и важность проектной работы, что повышает заинтересованность и перспективность к саморазвитию со стороны обучающихся, участвующих в социальном проектировании. Использование социального проектирования в образовательном процессе развивает умение работать в команде, навыки проективного мышления, позволяет овладеть навыками управления в проектной деятельности, а также оценивать результат работы как социально важный продукт. В настоящее время государственная политика обеспечивает финансирование значимых проектных результатов, что способствует расширению возможностей проектной деятельности в общественной среде и получение более качественных результатов. Умение разработать востребованный проектный продукт и оформить грамотно заявку на финансирование повышает уровень функциональной грамотности обучающегося и выводит на другой уровень компетенции будущего выпускника.

Другой аспект социального проектирования в системе образования рассматривает И.П. Башкатов, который социальное проектирование представляет как инструмент системного управления организацией. Автором рассмотрены проблемы внедрения проектного управления и обозначены пути решения, повышающие эффективность проектных результатов [1]. Как отмечает В.З. Юсупов в диссертационном исследовании «…Социально-педагогическое проектирование в региональных системах образования обеспечивает запуск и развитие инновационных процессов, разработку и реализацию различного уровня программ развития образования, становление новых образовательных институтов, появление полипрофессиональных коллективов разработчиков и реализаторов инновационных проектов, новые типы связей образовательных учреждений, новых структур, обеспечивающих развитие образования…» [4]. Опираясь на мнение исследователей, уточним, что данный аспект проблемы управления социальными проектами обеспечивает формирование управленческих навыков выпускнику педагогического вуза.

Разделяя позицию Р.Я. Симонян о результатах проектирования для различных компонентов образовательного процесса, отметим, что для выпускников образовательной организации участие в социальном проектировании даёт высокий уровень социализации в будущей профессии или деятельности; для педагогических работников – повышение уровня профессионально-педагогических компетенций в вопросах применения социального проектирования в образовательном процессе, повышение качества преподавания; для образовательной организации как социального института – эффективное позиционирование на рынке образовательных услуг высшего профессионального образования, адекватный имидж у работодателей, на рынке труда, экономическая эффективность образования [3].

Выводы. Таким образом, внедрение в образовательный процесс социального проектирования обеспечивает многофункциональную подготовку будущего педагога. Основная цель проектной деятельности – преобразование субъекта социального взаимодействия через решение проблемной задачи. В системе высшего педагогического образования социальное проектирование позволяет достигать как образовательные, так и управленческие результаты.

Аннотация. Автором статьи приводится анализ работы с социальными проектами в системе высшего педагогического образования. Даётся теоретический анализ исследований, рассматривающих проблему социального проектирования. Рассматривается образовательная и управленческая роль социальных проектов в системе высшего педагогического образования. Актуализируется краткий анализ основных компонентов технологии социального проектирования.

Ключевые слова: будущие педагоги, высшее педагогическое образование, социальное проектирование, социальные проекты, образование, образовательный процесс.

Annotation. The author of the article provides an analysis of working with social projects in the system of higher pedagogical education. A theoretical analysis of studies examining the problem of social design is given. The educational and managerial role of social projects in the system of higher pedagogical education is considered. A brief analysis of the main components of social design technology is updated.

Key words: future teachers, higher pedagogical education, social design, social projects, education, educational process.

Литература:

1. Башкатов, И.П. Управление проектами как инструмент систем организационного управления: проблемы внедрения в социальной сфере (на примере системы образования) / И.П. Башкатов // Вестник Московского финансово-юридического университета МФЮА. – 2019. – № 1. – С. 157-173.

2. Заславская, Т.И. Социальные трансформации в России в эпоху глобальных изменений / Т.И. Заславская, В.А. Ядов // Социологический журнал. – 2008. – № 4. – С. 8-22.

3. Симонян, Р.Я. Социальное проектирование в образовании / Р.Я. Симонян // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 10. – С. 218-226.

4. Юсупов, В.З. Теоретические основы социально-педагогического проектирования в региональных системах

образования: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Юсупов Виталий Зуфарович. – Киров, 1999. – 364 с.

УДК 371.11:373.2

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ БРЕНДИНГ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Подруцкая Ольга Владимировна
заведующий
Муниципальное образовательное учреждение «Бендерский детский сад № 27» (г. Бендеры);
аспирант
Государственное образовательное учреждение
«Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

Постановка проблемы. Современное общество предъявляет высокие требования к личности педагога и результатам его деятельности. Однако социальный статус и престиж профессии педагога остаются недостаточно высокими. На престиж влияют укоренившиеся традиции, общественное мнение, СМИ, условия труда, уровень оплаты и другие факторы. Особенно остро проблема статуса ощущается в сфере дошкольного образования, где труд воспитателя зачастую недооценен в сравнении с учителями школ. В условиях модернизации и рыночных отношений в системе образования наблюдается усиление конкуренции: снижается численность детей, и дошкольным организациям приходится конкурировать за каждого воспитанника. Для привлечения внимания общественности и повышения доверия родителей к детским садам активно внедряются маркетинговые инструменты – реклама, имиджмейкинг, брендинг и др. Возникает вопрос: может ли профессиональный брендинг педагога стать эффективным условием повышения его статуса в обществе и профессиональном сообществе? Данная проблема актуальна на фоне инновационных преобразований в образовании. Педагоги все чаще осваивают новые роли – экспертов, наставников, авторов образовательных программ, продвигают свои услуги в цифровой среде [3]. Вместе с тем, внедрение инноваций требует учета культурных факторов: ценностей, традиций и норм образовательной организации. Культурологический подход в управлении инновационным развитием организаций дошкольного образования позволяет рассматривать педагогические инновации через призму организационной культуры и социокультурных ценностей коллектива [2]. Таким образом, возникает научная проблема интеграции профессионального брендинга педагога с культурологическим подходом к управлению инновациями в дошкольном образовании. Как создать и продвигать персональный бренд педагога, не противореча ценностям образовательной организации, а наоборот – опираясь на них, и тем самым повысить статус педагога?

Изложение основного материала исследования. Понятие «бренд» изначально возникло в сфере маркетинга и означало совокупность уникальных характеристик и ассоциаций, добавляющих ценность товару или услуге в сознании потребителей [3]. В контексте образования говорят о брендинге в образовании – процессе разработки бренда как образовательной организации, так и личности педагога [1]. Персональный (профессиональный) бренд педагога можно определить как сложившийся образ педагога в профессиональной среде (глазами учащихся, родителей, коллег), основанный на его уникальных компетенциях, достижениях и ценностях. В отличие от разовых элементов имиджа или репутации, бренд представляет собой устойчивый набор ассоциаций, «имя», которое работает на педагога [1].

Необходимость формирования собственного бренда обусловлена современными реалиями. Во-первых, развитие информационного общества и цифровой среды вывело образование на открытый рынок: педагоги, оказывающие дополнительные образовательные услуги (репетиторство, онлайн-курсы), вынуждены осваивать компетенции по продвижению себя и своих продуктов. Конкурентоспособность педагога выходит на первый план – наличие узнаваемого имени помогает выделиться среди коллег при трудоустройстве и в профессиональном сообществе [3]. Во-вторых, повышаются требования родителей и общества к качеству образования: современный воспитатель должен демонстрировать высокий профессионализм, владение инновационными методиками, творческий подход. Сформированный бренд сигнализирует родителям и работодателям о высоком качестве педагогических услуг и надежности педагога. В-третьих, личный бренд помогает педагогу в саморазвитии и самореализации. Как отмечают исследователи, создание собственного бренда упорядочивает профессиональную деятельность, придает ей цель и систему, что способствует профессиональному росту. Бренд концентрирует профессиональную энергию педагога на достижении поставленных целей, облегчая продвижение по карьерной лестнице – фактически педагог «создает свое имя и статус, который потом работает на него». Это особенно важно в дошкольном образовании, где возможности карьерного роста ограничены должностью воспитателя или методиста: сильный персональный бренд позволяет получать признание и вне формальных должностей, через публичную экспертизу, участие в профессиональном сообществе и проектах.

Структура профессионального бренда педагога включает ряд компонентов, отражающих как индивидуальные черты, так и ценности профессии [1].

Во-первых, профессионализм – базис бренда, определяющий качество предоставляемых образовательных услуг и уровень компетентности педагога.

Во-вторых, креативность – способность применять творческий подход, генерировать инновационные методики и решения в образовательном процессе.

В-третьих, лидерские качества – умение педагога вести за собой, организовывать коллектив детей и взаимодействовать с коллегами, выступая инициатором изменений.

В-четвертых, позитивность – ценностно-мотивационный компонент, отражающий любовь педагога к своему делу, оптимизм и эмпатию, создание благоприятного психологического климата.

Наконец, востребованность – показатель общественной значимости педагога: наличие устойчивого спроса на его услуги, признание результатов его труда со стороны общества. Совокупность этих характеристик формирует уникальный образ педагога, отличающий его от других и вызывающий доверие целевой аудитории (родителей, администрации, коллег).

Стоит подчеркнуть, что профессиональный бренд педагога не существует в вакууме – он взаимосвязан с брендом образовательной организации и профессиональной культурой коллектива. Педагог является носителем ценностей учреждения, частью его репутации. Бренд дошкольной организации включает систему ценностей, традиций и норм, разделяемых коллективом. Если детский сад обладает сильным позитивным имиджем, это создает благоприятный фон для продвижения индивидуальных достижений воспитателей. В обратном направлении, яркий персональный бренд педагога усиливает репутацию учреждения, демонстрирует высокий уровень работы. Таким образом, интеграция культурологического подхода означает, что формирование и развитие бренда педагога должны осуществляться с опорой на

культурные ценности и инновационную стратегию организации. Культурологический подход в менеджменте рассматривает организацию как особую культуру и выделяет организационную культуру ключевым фактором успешного развития[2]. Для сферы образования это особенно верно: исследования показывают, что открытая, гибкая организационная культура способствует профессиональному становлению и позитивному отношению к профессии у педагогов. В отношении дошкольных учреждений культурологический подход подразумевает создание атмосферы сотрудничества, творчества и непрерывного обучения в коллективе. Если в детском саду поощряется инициатива, обмен опытом, поддержка педагогических инноваций, то каждый воспитатель получает возможность раскрыть свой потенциал, проявить свои сильные стороны – а значит, заложить основу для собственного бренда.

Одним из ключевых условий успешного брендинга педагога является развитие инновационной культуры в образовательной организации. Инновационная культура понимается как часть общей педагогической культуры, включающая ценности, результаты и способы деятельности, необходимые для работы в режиме развития. В контексте дошкольного учреждения это означает готовность коллектива внедрять новые педагогические технологии, экспериментировать с программами, адаптироваться к изменениям. Руководитель, обладающий высоким уровнем инновационной культуры, транслирует своим педагогам видение развития, поддерживает их творческие инициативы. В такой среде педагог не боится проявлять себя, предлагать авторские идеи – и эти инновации могут стать «визитной карточкой» его профессионального бренда. Таким образом, инновации, культура и брендинг тесно взаимосвязаны: инновационная деятельность обогащает содержание бренда педагога (за счет уникальных методик, проектов), а сформированный бренд, в свою очередь, мотивирует педагога соответствовать заявленному уровню, продолжать творческий поиск. Культурологический подход обеспечивает гармонизацию этих процессов: нововведения внедряются не хаотично, а на основе разделяемых ценностей и миссии учреждения, что предотвращает конфликт между индивидуальным самовыражением педагога и целями организации.

Рассмотрим практические механизмы формирования и продвижения бренда педагога в русле указанных подходов. Прежде всего, стартовым этапом является самоопределение педагога – осознание своих сильных сторон, достижений, уникальных способностей [1]. Воспитателю важно проанализировать: в каких областях педагогической деятельности у него наибольший успех? Что отличает его стиль работы? Это может быть, например, использование авторской методики развития речи, проведение увлекательных экспериментов с дошкольниками, умение наладить тесный контакт с родителями и т.д. Выявив свои «точки роста», педагог определяет миссию и цель своего бренда – какую ценность он несет детям и семье, в чем видит свое призвание (например, формировать у дошкольников любовь к науке, творчеству или здоровому образу жизни). Четкое понимание своей профессиональной миссии и ценностей служит идейным фундаментом бренда и одновременно соотносится с ценностями детского сада. Здесь важно, чтобы индивидуальные цели педагога не противоречили общей образовательной программе учреждения, а дополняли и обогащали ее.

Следующий шаг – создание инновационного продукта или уникального профессионального предложения. Практика показывает, что разработка педагогом нового образовательного продукта (программы, методики, авторского кружка и пр.) не только способствует обновлению педагогического процесса, но и помогает педагогу «создать себе имя», завоевать известность среди коллег и родителей [3]. Такой продукт отражает инновационный потенциал педагога и становится материальным воплощением его бренда. Например, воспитатель может разработать программу этнокультурного воспитания дошкольников на основе местных традиций – это подчеркнет его приверженность культурологическому подходу и выделит среди других. Или педагог внедряет ИКТ-технологии в работу с детьми, создавая имидж современного, технологически продвинутого специалиста. Важно, что инновация должна приносить пользу детям и соответствовать запросам общества – тогда она повысит и статус педагога, и престиж всей организации. Как отмечается в литературе, бренд в образовании ценен тем, что гарантирует стабильное качество услуг, формирует долгосрочное доверие потребителей и отражает систему ценностей и традиций школы (детского сада). Поэтому создание инновационного продукта следует осуществлять с ориентацией на реальные потребности детей и родителей, соблюдая при этом стандарты качества и педагогическую этику.

После создания содержания бренда настает черед его продвижения. Здесь также необходимо стратегическое планирование – разработка плана продвижения или маркетинговой стратегии бренда педагога. Внутри организации эффективным инструментом являются конкурсы профессионального мастерства, аттестация на высшую категорию, участие в методических объединениях. Победы и звания (например, «Воспитатель года») значительно укрепляют статус педагога, делая его достижения достоянием профессионального сообщества. Внешние площадки для продвижения – публикации и выступления на конференциях (как данная конференция), семинарах, в профессиональных журналах. Представляя свой опыт широкой аудитории, педагог заявляет о себе как об эксперте, тем самым усиливая свой бренд. Кроме того, в цифровую эпоху нельзя игнорировать онлайн-среду: создание персонального сайта, профессионального блога или аккаунта в социальных сетях – важный механизм популяризации педагогического бренда. Через социальные сети воспитатель может делиться успехами воспитанников, советами для родителей, авторскими наработками. Это расширяет аудиторию влияния, формирует сообщество единомышленников и повышает доверие – ведь открытость и прозрачность информации о педагоге позволяют всем заинтересованным лучше его узнать. Отметим, что продвижение бренда должно вестись по нескольким каналам сразу для усиления эффекта, при этом важна консистентность содержания: ценности и образ педагога должны транслироваться единообразно, будь то общение на родительском собрании или пост в блоге.

При продвижении профессионального бренда педагога выделяют две ключевые характеристики: охват и репутация. Охват означает, какую аудиторию охватывает известность педагога. Для воспитателя детского сада не обязательно стремиться к всероссийской славе; достаточно, чтобы его знали и ценили в профессиональном сообществе города, района, среди родителей целевой группы [3]. Репутация же отражает соответствие образа педагога ожиданиям общества. Поскольку от педагога ждут моральной примерности, ответственности, любви к детям, то и публичный образ должен неукоснительно поддерживать эти качества. В процессе брендирования недопустимо расхождение между реальными действиями педагога и декларируемыми ценностями – такое несоответствие быстро разрушит доверие. Культурологический подход вновь становится ориентиром: соблюдение этических норм, уважение к культурным традициям воспитанников и коллег, демонстрация общей культуры личности педагога – все это напрямую влияет на репутационную составляющую бренда. Таким образом, работая над личным брендом, педагог фактически совершенствует свою профессиональную культуру. Наличие четких моральных принципов и ценностных ориентиров не только повышает статус педагога в глазах общества, но и служит внутренним компасом, направляя профессиональное развитие.

Надо подчеркнуть, что создание сильного бренда педагога – процесс длительный и требующий постоянной работы над собой. Невозможно за короткий срок искусственно сконструировать бренд без должного содержания. Поэтому непрерывное профессиональное развитие – необходимое условие брендинга. Педагог, претендующий на высокий статус, должен постоянно обновлять свои знания, осваивать инновации, анализировать и повышать эффективность своей работы. Интересно, что формирование бренда может само по себе мотивировать педагога к самообразованию: стремясь соответствовать образу «успешного, современного, творческого воспитателя», специалист охотнее участвует в тренингах,

осваивает новые технологии и т.д. Со стороны управления дошкольной организацией важно создать условия для такого развития: обеспечивать доступ к методическим ресурсам, поддерживать инициативы, отмечать достижения педагогов публично. Руководитель должен выступать партнером и наставником в процессе брендирования, направляя педагога и корректируя, если личные амбиции начинают противоречить командным целям. При правильном подходе персональный брендинг не превращается в индивидуалистическое самоутверждение, а становится фактором повышения качества образования: ведь брендированный педагог ощущает ответственность перед своим «именем», стремится оправдать доверие, предоставляет услуги наиболее высокого качества [1]. В итоге выигрывают все – и сам педагог, и дошкольное учреждение, и дети с родителями.

Выводы. Профессиональный брендинг выступает значимым условием повышения статуса педагога дошкольного образования в современных условиях. Персональный бренд позволяет педагогу заявить о себе как о высококлассном специалисте, повысить доверие со стороны родителей, коллег, администрации, что напрямую способствует росту его престижа. Брендирование формирует вокруг педагога позитивное профессиональное окружение, «позитивную ауру» успеха [1], которая вносит вклад в улучшение общественного мнения о профессии педагога в целом. Интеграция культурологического подхода обеспечивает соотнесение индивидуального продвижения педагога с ценностями и миссией образовательной организации. Научно обосновано, что опора на организационную культуру и инновационное развитие коллектива создает оптимальные условия для становления профессиональной идентичности педагога и его карьерного роста. Практические механизмы профессионального брендинга – разработка уникальных методик, участие в конкурсах, использование цифровых платформ для самопрезентации – дают реальный инструмент повышения статуса, если осуществляются системно и ответственно. Необходима готовность самого педагога инвестировать время и силы в развитие своего бренда, а также поддержка со стороны руководства. В долгосрочной перспективе развитие персональных брендов педагогов будет способствовать не только их личной карьере, но и повышению статуса дошкольного образования в обществе, привлечению в профессию талантливой молодежи. Таким образом, синергия брендинга, культуры и инноваций открывает новые возможности для профессионализма педагога и выступает ресурсом успешной карьеры в XXI веке.

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты формирования профессионального бренда педагога как условия повышения его статуса. Обоснована актуальность персонального брендинга для современных педагогов дошкольного образования в условиях инновационного развития системы. Раскрыто содержание понятия «профессиональный бренд педагога», выделены его основные компоненты (профессионализм, креативность, лидерство, позитивность, востребованность). Показано значение культурологического подхода в управлении инновациями: формирование бренда педагога происходит в контексте организационной культуры дошкольного учреждения и ценностей педагогического сообщества. Приведены механизмы практической реализации персонального брендинга (создание авторских программ, участие в конкурсах, продвижение через социальные сети и др.) и даны примеры их влияния на престиж педагога. Сделан вывод, что интеграция брендинга и культурологического подхода способствует повышению статуса педагога, его профессиональному росту и улучшению качества образовательной деятельности.

Ключевые слова: профессиональный бренд педагога; статус педагога; престиж педагогической деятельности; дошкольное образование; культурологический подход; инновационная культура; профессиональное развитие.

Annotation. The article examines the theoretical and practical aspects of forming a teacher's professional brand as a condition for raising their status. The relevance of personal branding for modern preschool teachers is substantiated in the context of the innovative development of the education system. The content of the concept "teacher's professional brand" is revealed, and its main components are highlighted (professionalism, creativity, leadership, positivity, demand). The importance of a cultural approach in innovation management is shown: the formation of a teacher's brand occurs in the context of the preschool organization's culture and the values of the pedagogical community. Mechanisms for practical implementation of personal branding are presented (development of author's programs, participation in professional contests, promotion via social networks, etc.), with examples of their impact on the teacher's prestige. It is concluded that the integration of branding and cultural approaches contributes to raising the teacher's status, their professional growth, and the improvement of the quality of educational activities.

Key words: professional teacher brand; teacher status; prestige of teaching profession; preschool education; cultural approach; innovation culture; professional development.

Литература:

1. Замерченко, Н.И. Брэндинг в образовании / Н.И. Замерченко // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. Т. II. – С. 79-81

2. Погодина, А.В. Культурологический подход в социально-психологических исследованиях образовательных учреждений / А.В. Погодина // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 15. – № 1. – С. 41-47

3. Шкляева, Н.А. Личный бренд педагогического работника / Н.А. Шкляева // Совушка. – 2023. – № 2(32). – URL: https://kssovushka.ru/zhurnal/32/ (дата обращения: 09.09.2025)

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Прокофьева Ольга Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
Вовкотеча Максим Валерьевич
магистрант
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

Постановка проблемы. Перед преподавателем в современной системе образования лежит сложная задача по использованию потенциала разных видов организуемой деятельности студентов вуза в воспитательных целях [1]. Процесс подготовки компетентных специалистов, способных решать профессиональные и исследовательские задачи, сформированных разносторонне, возможен при взаимосвязи образовательного процесса с исследовательской деятельностью [7].

Профессиональное воспитание лежит в основе компетентности будущего выпускника. Решение задач профессионального воспитания определяет формируемые компетенции [10].

Исследовательская деятельность выступает эффективным инструментом формирования ряда компетенций будущего специалиста и обладает большим потенциалом в профессиональном воспитании студентов.

Низкая мотивация студентов к исследовательской деятельности; фрагментарное использование возможностей исследовательской деятельности в профессиональном воспитании [6]; недостаточный уровень сформированности у студентов готовности к исследовательской деятельности; недостаточная разработанность проблемы формирования исследовательской компетентности студентов [5; 9]; достижение целей обучения без учета воспитательного потенциала исследовательской деятельности, – становятся барьерами, которые препятствуют полноценному использованию возможностей исследовательской деятельности в профессиональном воспитании.

Изложение основного материала исследования. Образование – это изменение всего человека, а не только его когнитивной сферы [13]. Успешное участие в исследовательской деятельности рассматривается как неотъемлемая характеристика выпускника, из которой складывается его профессионализм. Профессиональное воспитание студентов реализуется через интеллектуальное развитие; формирование представления о профессиональном идеале; обогащение эмоциональной сферы студентов; самореализацию и творческую деятельность студентов [6].

Обозначенные воспитательные ориентиры, а также формирование гражданской позиции, системы ценностей и нравственных ориентиров, способности к критическому мышлению и саморазвитию, – являются важными воспитательными задачами, достижение которых необходимо рассматривать в контексте исследовательской деятельности студентов [12].

Именно исследовательская деятельность, моделирующая реальные процессы научного поиска, предоставляет уникальные возможности для личностно-профессионального становления студентов [14]. Организация исследовательской деятельности студентов позволяет формировать ценности, смыслы, установки в направлении ее профессионального становления и развития. Личное включение студентов в процесс исследовательской деятельности позволяет формировать такие личностные качества как: ответственность и инициативность в достижении поставленных целей, целеустремленность, настойчивость в достижении цели, честность [12].

Преподаватель через исследовательскую деятельность раскрывает индивидуальный потенциал каждого студента, пополняет опыт саморазвития студента, способствует накоплению опыта и достижений студента. Участие в исследовательской деятельности приучает студента непредвзятой проверке данных, правильному цитированию источников информации, объективной интерпретации результатов. Это способствует правильному пониманию этической категории истины, воспитывает как научную, так и гражданскую честность, развивает добросовестность.

Формирование этический понятий и норм научного поведения у студентов, в процессе исследовательской деятельности, выступает основой его добросовестного профессионального поведения в будущем. Такие проявления добросовестности, как соблюдение норм публикационной этики, отсутствие плагиата и фальсификации данных, стремление к истине и честности [2], – четко обозначаются в процессе исследовательской деятельности.

Занятие исследовательской деятельностью невозможно без критического анализа различных источников информации. Критическое мышление и самостоятельность позволяет анализировать и синтезировать разные точки зрения, выявлять противоречия и проблемы, выстраивать свою позицию, основанную на доказательных аргументах. Включение студентов в исследовательскую деятельность интеллектуально воспитывает личность, способную к оценке окружающей действительности на основе доказательных фактов и аргументов.

В процессе исследовательской деятельности студенты работают с данными, критически оценивают источники, формулируют выводы. Исследовательская деятельность предполагает решение ряда трудностей и проблем, возникающих в процессе научного поиска. Настойчивость и целеустремленность в достижении поставленных целей развивает волевые качества, способствует накоплению опыта по преодолению трудностей.

Исследовательская деятельность через тематику исследовательских работ, их содержание, методы и формы, используемые преподавателем в работе со студентами способствует: осознанному отношению студента к получаемому результату; формированию чувства ответственности за исследовательский результат; формированию гражданской и профессиональной позиции через понимание своей роли в будущей профессии и значение своего труда; формированию настойчивости и трудолюбия, в ходе поэтапного достижения поставленных целей и задач исследования; формированию критического мышления и ценностного отношения к знаниям.

Исследовательская деятельность имеет ярко выраженный воспитательный эффект, если ее тематика и содержание связаны с решением актуальных проблем, в том числе социальной направленности. Например, с целью формирования гражданской идентичности и социальной ответственности студенты привлекаются к участию в исследованиях, направленных на изучение и решение социологических, экологических, исторических проблем региона. Через такую деятельность формируется чувство причастности к судьбе своей малой родины; достигается ведущая цель гражданского воспитания – усвоение мировоззренческих, исторических и нравственных идеалов и ценностей российского общества [4].

Групповая исследовательская деятельность способствует формированию стратегий эффективного взаимодействия, умений распределять обязанности, вести диалог и приходить к совместному решению. Выступления на конференциях, презентация результатов своего труда, – воспитывают уверенность в себе и умение работать в коллективе.

Интеграция в процессе обучения исследовательской деятельности, – важное условие становление личности профессионала [8]. Интегрированная в образовательный процесс с младших курсов исследовательская деятельность позволяет максимально задействовать ее воспитательный потенциал, с опорой на межпредметные знания и умения, и требует от преподавателя целенаправленной работы по созданию соответствующих условий. Межпредметные связи как процесс приращения знаний, осуществляются в содержании, методах обучения и закрепляются в умениях студентов [11].

Преемственность методов и форм исследовательской деятельности, а также усложнение поставленных целей и задача, – выступает важным условием эффективности организуемой преподавателем работы [8].

Поощрение участия в исследовательской деятельности и поддержка студенческих инициатив; осуществление педагогической поддержки на каждом этапе исследовательской деятельности, – необходимые педагогические условия, способствующие профессиональному воспитанию.

В процессе информационной подготовки студентов разных направлений в КГУ имени К.Э. Циолковского, организация исследовательской деятельности является неотъемлемым видом работы начиная с младших курсов, реализуемых как в рамках учебных дисциплин, так и во внеаудиторной работе.

Учебный план образовательной программы предполагает участие в таких обязательных формах исследовательской деятельности как, курсовая работа (курсовой проект) и выпускная квалификационная работа.

Основными формами организации исследовательской деятельности во внеучебное время выступают: участие в научных кружках; лабораториях; участие в научных конференциях; участие в конкурсах [3]; участие в деятельности студенческого научного общества [5].

Реализация через дисциплины информационной направленности, набор которых в зависимости от направления и профиля подготовки разный, позволяет связать теорию и практику исследовательской работы. Например, анализ эффективности алгоритмов и IT-решений, разработка и проектирование собственных информационных продуктов в

процессе исследовательской деятельности; исследование влияния использования информационных технологий на различные процессы в образовании, – проблемы, которые решаются в ходе исследовательской деятельности будущих педагогов.

Студенты через знакомство с актуальными профессиональными проблемами, освоение методологии исследовательской деятельности, личностно формируются, развивают профессионально необходимые качества, накапливают соответствующий опыт работы.

Интеграция исследовательской деятельности в процесс информационной подготовки студентов является эффективным педагогическим условием достижения целей профессионального воспитания. В ходе исследовательской работы студентов - будущих педагогов на тему: «Разработка и апробация цифрового образовательного ресурса», студенты в микрогруппе поэтапно анализируют существующие ЦОР, выявляют их достоинства и недостатки, ставят педагогические цели, разрабатывают собственные интерактивные ресурсы, с возможностью дальнейшей их апробации на практике, анализа их эффективности.

В ходе исследования с целью анализа эффективности игровых и традиционных методов контроля знаний на уроках, студентами: разрабатываются два вида оценочных заданий (один - в форме классического тестирования, другой – с использованием платформ, позволяющих сконструировать интерактивные задания); используются на уроках в период практики; собираются данные об их эффективности с целью их последующего анализа.

Выводы. Таким образом, организация исследовательской деятельности студентов является не просто средством формирования профессиональных компетенций, а инструментом по достижению задач профессионального воспитания, способствующим развитию личности студента, ее профессионально-ориентированных качеств. Организация исследовательской деятельности не может дать сиюминутных результатов, ее системная организация - условие достижения целей профессионального воспитания.

Аннотация. Проблема организации исследовательской деятельности студентов как условия их профессионального воспитания является одной из важных проблем воспитания. В статье рассматриваются ключевые аспекты организации исследовательской деятельности. Авторы подчеркивают, что исследовательская деятельность в процессе подготовки студентов обладает большими возможностями в формировании профессионально-личностных качеств. Авторы описывают педагогические условия ее эффективной организации в образовательном пространстве вуза. Исследовательская деятельность позволяет связать академические знания и реальные запросы практики. Возможности исследовательской деятельности сосредоточены в тематике исследований, содержании и используемых формах, методах организации деятельности. В работе приводятся примеры исследовательских работ.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, исследовательская деятельность, воспитательные возможности, информационная подготовка, учебный процесс, воспитание.

Annotation. The problem of organizing students' research activities as a condition for their professional education is one of the important issues in education. The article discusses the key aspects of organizing research activities. The authors emphasize that research activities have great potential for developing students' professional and personal qualities. The authors describe the pedagogical conditions for effectively organizing research activities in the university's educational environment. Research activities allow for the integration of academic knowledge with real-world challenges. The possibilities of research activities are focused on the research topics, content, and forms and methods of organizing activities. The article provides examples of research projects.

Key words: professional education, research activities, educational opportunities, information training, educational process, upbringing.

Литература:

1. Башкирова, О.Н. Модель подготовки будущего учителя к использованию воспитательных возможностей учебного процесса / О.Н. Башкирова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 4. – С. 11-20

2. Биричева, Е.В. Развитие добросовестности ученого: согласование теории и практики при подготовке кадров высшей квалификации / Е.В. Биричева // Проблемы современного образования. 2024. – № 1. – С. 87-100

3. Вакуленко, О.В. Роль научно-исследовательской работы студентов вуза в подготовке будущих специалистов / О.В. Вакуленко // Вестник ШГПУ. – 2015. – № 2(26). – С. 95-100

4. Карпанина, Е.Н. Гражданское воспитание студенческой молодежи в современных условиях / Е.Н. Карпанина // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. – 2011. – № 1-1. – С. 114-118

5. Косинцева, Т.Д. Студенческое научное общество как часть учебно-научного процесса современного вуза / Т.Д. Косинцева, Н.Д. Кулешова // Глобальный научный потенциал. – 2017. – № 11(80). – С. 13-15

6. Кривов, С.И. Профессиональное воспитание студентов вуза: управление и организация процессом / С.И. Кривов, О.Н. Прокофьева, С.В. Кибикина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-7. – С. 85-90

7. Маметьева, О.С. Научно-исследовательская работа студентов вуза: результативность и проблемы организации / О.С. Маметьева, Н.Г. Супрун, Д.А. Халикова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=27362 (дата обращения: 28.10.2025)

8. Мишурина, О.А. Научно-исследовательская работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций / О.А. Мишурина, Л.В. Чупрова, Э.Р. Муллина // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4-3. – С. 412-415. – URL: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9812 (дата обращения: 30.10.2025)

9. Никитина, Е.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Никитина Елена Юрьевна. – 2007. – 199 с.

10. Прокофьева, О.Н. Изучение выдающихся личностей как средство профессионального воспитания будущих педагогов / О.Н. Прокофьева, С.И. Кривов // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-6. – С. 225-231

11. Прокофьева, О.Н. Межпредметные связи педагогики как средство совершенствования подготовки бакалавров педагогического образования / О.Н. Прокофьева, М.А. Заборина // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. – № 4-2. – С. 106-113

12. Фоменко, Н.В. Воспитательный аспект научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего образования / Н.В. Фоменко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 259-261

13. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 406 с.

14. Чикишева, А.С. Исследовательская деятельность студента колледжа как фактор его личностно-профессионального становления: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чикишева Анастасия Сергеевна. – Москва, 2006. – 215 с.

УДК 37.041

ЛИЧНЫЙ БРЕНД ПЕДАГОГА – КЛЮЧ К АКАДЕМИЧЕСКОМУ УСПЕХУ

Рожнова Виктория Олеговна
ассистент кафедры технологии продуктов питания
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Керченский государственный морской технологический университет» (г. Керчь)

Постановка проблемы. Личный бренд педагога определяется сформировавшимся у потенциальных обучающихся восприятием профессиональных навыков и индивидуальных качеств конкретного специалиста, представляет собой совокупность впечатлений и надежд, возникающих у целевой группы, когда речь заходит об определенном профессионале.

Конкуренция в образовании – напряженное соперничество, целенаправленная борьба за лидерство, за привлечение талантливых студентов, квалифицированных кадров, финансовых ресурсов и за признание высокого качества предоставляемых услуг [5].

Инвестиции в образование рассматриваются как стратегические инвестиции в будущее страны, её конкурентоспособность на мировом рынке. Чтобы в полной мере реализовать потенциал конкуренции в образовании, необходимо сформировать полноценный рынок образовательных услуг. Такой рынок подразумевает не только наличие множества предложений, но и активное взаимодействие спроса и предложения, где потребители (студенты, их родители, работодатели) могут свободно выбирать из широкого спектра программ и учреждений. При этом рынок должен быть динамичным и гибким, постоянно адаптируясь к растущим и меняющимся потребностям общества и экономики, что включает в себя появление новых специальностей, развитие цифровых навыков, акцент на междисциплинарное обучение и непрерывное образование на протяжении всей жизни [2].

В условиях обостряющейся конкуренции и насыщенного информационного пространства становится абсолютно логичным и даже необходимым говорить о технологии создания и развития бренда – как для образовательного учреждения в целом, так и для персонального бренда педагога. Устойчивый и сильный бренд обеспечивает повышение конкурентоспособности, поскольку он помогает выделить учреждение или педагога из массы аналогичных предложений, привлечь целевую аудиторию, вызвать доверие и лояльность. Для образовательного учреждения бренд формируется благодаря высокому качеству обучения, инновационным программам, квалификации преподавателей, успешности выпускников, репутации в научном сообществе и материально-технической базе.

Для педагога же персональный бренд – это его профессиональная репутация, уникальный стиль преподавания, глубина знаний, методические наработки, способность мотивировать и вдохновлять студентов, а также его активность в научном или публичном пространстве. В современных условиях каждый учитель, преподаватель и наставник должен всерьез задуматься о собственной успешности и конкурентоспособности. Это уже не просто желательные качества, а императивы времени. Нельзя не согласиться с фундаментальным изменением личностной позиции учителя, которое неизбежно происходит при переходе к рыночным отношениям. Если раньше педагог часто воспринимался как наемный государственный служащий, пассивно ожидающий повышения заработной платы от государства, то теперь он должен трансформироваться в самостоятельного профессионала.

Современный педагог должен обладать не только глубокими предметными знаниями, но и широким спектром метапредметных и цифровых навыков, умением работать с большими данными, применять новые педагогические технологии и быть гибким к изменениям. В этом контексте, умение эффективно позиционировать себя на рынке – то есть осознанно формировать и транслировать свою профессиональную ценность, уникальность и конкурентные преимущества – становится одной из наиболее актуальных и критически важных проблем для каждого педагога. Личный бренд является залогом успешной реализации своего потенциала в быстро меняющемся образовательном ландшафте [1].

Изложение основного материала исследования. В последние десятилетия человечество стало свидетелем глубоких трансформаций, обусловленных повсеместным распространением информационных технологий и доминированием коммерческих подходов в различных сферах жизни, что привело к тому, что даже области, которые традиционно считались далекими от мира бизнеса и рыночной экономики, оказались под влиянием маркетинговых принципов и процессов.

В современном российском теоретико-педагогическом дискурсе проблематика развития персонального бренда преподавателей, учителей и ученых также находит свое активное отражение и является предметом пристального внимания исследователей. Что несомненно свидетельствует о понимании актуальности и важности данной темы для отечественной системы образования. Среди российских ученых, занимающихся данной проблематикой, можно отметить таких исследователей, как Н.А. Шкляева, С.В. Булганина, В.В. Мантуленко, О.М. Гуртовенко, В.Г. Данилова, Г.Г. Левкин, К.С. Округ, М.П. Прохорова и др. В своих работах они рассматривают различные аспекты формирования и продвижения личного бренда педагогических работников, его влияние на образовательный процесс, карьерный рост и общественное признание, изучают как теоретические основы, так и практические рекомендации по созданию сильного персонального бренда в условиях российской образовательной среды, учитывая ее специфику и вызовы. Их вклад является крайне важным для адаптации глобальных концепций персонального брендинга к местным реалиям и для разработки эффективных стратегий для российских преподавателей и ученых.

Развитие глобальных коммуникационных сетей, таких как Интернет, появление онлайн-платформ и цифровых инструментов обучения значительно повысили доступность образовательных услуг для широких слоев населения. С одной стороны, это стало неоспоримым преимуществом для непосредственных потребителей – студентов, абитуриентов и тех, кто стремится к непрерывному обучению, предоставляя им беспрецедентный выбор и гибкость. С другой стороны, для самих учебных заведений, и особенно для высших учебных заведений, сложившаяся ситуация обернулась серьезными вызовами и осложнениями, главным из которых стал резкий рост конкуренции [2].

Университеты, колледжи и институты, которые ранее могли полагаться на свой устоявшийся авторитет или государственную поддержку, теперь вынуждены активно бороться за студенческую аудиторию, проявляя инициативу и стратегическое мышление. Данная борьба выходит далеко за рамки академических достижений и качества преподавания. Она требует от образовательных учреждений формирования привлекательного, позитивного имиджа, который не только отражает их сильные стороны, но и выделяет их на фоне конкурентов. В этой новой реальности университеты все чаще прибегают к прямым рекламно-маркетинговым технологиям, заимствуя их из бизнес-практики. Одной из таких ключевых технологий является брендирование – процесс создания уникального, узнаваемого и отличного от других образа. Цель брендирования в образовании – сформировать своего рода конкурентное преимущество, которое поможет привлечь наиболее талантливых и мотивированных студентов. Однако важность брендирования не ограничивается лишь имиджем образовательного заведения в целом [4].

В современном мире, где индивидуальность и экспертность ценятся все выше, ключевую роль начинает играть

брендирование отдельных субъектов учебного процесса, что включает в себя не только административный персонал или отдельные факультеты, но и, что особенно актуально, преподавательский состав. В рамках нашего исследования мы сфокусируем внимание на значимости и актуальности формирования личного бренда преподавателя высшего учебного заведения [3].

При грамотном применении механизмов личного брендинга можно усилить не только популярность отдельных преподавателей высших учебных заведений, но и сформировать новый формат научных деятелей, адаптированных к современному пространству образовательного процесса и ожиданиям студентов. Преподаватели-бренды будут привлекать общественный интерес, станут лидерами мнений, превратятся в неотъемлемый элемент ценностно-нормативного фундамента образовательного процесса [4]. Данное утверждение раскрывает многогранный потенциал личного бренда преподавателя. Во-первых, оно говорит об усилении популярности – не только в академических кругах, но и среди потенциальных студентов и широкой общественности. Популярный преподаватель может стать мощным магнитом для привлечения талантливых абитуриентов, способствуя росту престижа и конкурентоспособности всего университета. Во-вторых, личный бренд преподавателя способен сформировать совершенно новый формат научных деятелей. В эпоху цифровых технологий и открытой науки преподаватель-бренд – это не просто ученый, закрытый в своей лаборатории, а активный участник публичного дискурса, способный доступно объяснять сложные концепции, популяризировать науку и вдохновлять новое поколение. Такие преподаватели адаптированы к современному образовательному пространству, которое все больше смещается в сторону интерактивности, персонализации и мультимедийности. Они также лучше соответствуют ожиданиям современных студентов, которые ищут не только знания, но и вдохновение, наставничество и возможность взаимодействия с яркими, харизматичными личностями. В-третьих, преподаватели-бренды неизбежно будут привлекать общественный интерес. Их экспертность, уникальный подход к преподаванию и научные достижения, усиленные грамотным личным брендингом, сделают их видимыми за пределами университетских стен. Они станут лидерами мнений, чье слово будет иметь вес не только в академической среде, но и в широких социальных дебатах по актуальным вопросам. Что, в свою очередь, способствует повышению авторитета университета и его роли в формировании общественного сознания. И, наконец, что особенно важно для академической среды, такие преподаватели превратятся в неотъемлемый элемент ценностно-нормативного фундамента образовательного процесса. Они будут олицетворять собой идеалы университета: стремление к знаниям, инновациям, этичность, профессионализм и социальную ответственность. Через свои персональные бренды они будут транслировать эти ценности, становясь примером для студентов и коллег, укрепляя корпоративную культуру и миссию учебного заведения [5].

Выводы. В условиях стремительного развития цифрового общества и его влияния на различные сферы жизни, включая образование, имидж педагога становится более значимым, чем когда-либо прежде. В современном мире, благодаря интернет-технологиям и активному использованию социальных сетей, педагог оказывается на переднем плане общественного внимания, становясь фактически публичной фигурой.

Сегодня педагог может выступать на профессиональных вебинарах, делиться своим опытом через ведение персональных страниц в социальных сетях, а также записывать и публиковать видеоматериалы своих выступлений на различных семинарах и конференциях. Все эти действия создают перед педагогами сложные задачи, которые требуют высокой степени коммуникативной компетенции и нравственной ответственности. С одной стороны, необходимо уметь доносить свои мысли и идеи до широкой и часто разнородной аудитории, состоящей из студентов, родителей, коллег и других заинтересованных лиц. С другой стороны, важно сохранить те высокие стандарты нравственной культуры и этики, которые отличают педагогов от представителей других профессий. Имидж современного педагога уже не ограничивается лишь его профессиональными навыками и знаниями; он также включает в себя его вклад в формирование нравственного опыта в цифровом пространстве.

Педагог должен быть примером для подражания, демонстрируя правильное поведение в цифровой среде, что, в свою очередь, способствует формированию культуры ответственного использования технологий среди учащихся. Таким образом, педагог, работающий в цифровом обществе, должен не только обладать профессиональными знаниями, но и уметь адаптироваться к новым условиям, активно участвовать в общественной жизни и формировать положительный имидж как в реальной, так и в виртуальной среде. Это требует от него постоянного саморазвития и готовности к изменениям, что, безусловно, является вызовом, но и предоставляет новые возможности для личностного и профессионального роста.

Аннотация. В данной статье рассматривается важная проблема, связанная с формированием персонального бренда преподавателя высшего учебного заведения, что является ключевым аспектом для достижения полноценной профессиональной самореализации. Актуальность темы подчеркивается тем, что уникальные профессиональные образы научно-педагогических кадров играют значительную роль не только в жизни самих преподавателей, но и в контексте продвижения позитивного, современного и эффективного имиджа высшего учебного заведения в целом. В ходе исследования выделяются основные характеристики и функциональные параметры, которые необходимы для успешного формирования персонального образа преподавателя университета.

Ключевые слова: персональный бренд педагога, брендинд, профессионал, имидж преподавателя, академический успех.

Annotation. This article examines an important problem related to the formation of a personal brand of a university teacher, which is a key aspect for achieving full-fledged professional self-realization. The relevance of this topic is emphasized by the fact that the unique professional images of scientific and pedagogical personnel play a significant role not only in the lives of the teachers themselves, but also in the context of promoting a positive, modern and effective image of higher education institutions as a whole. In the course of the research, the main characteristics and functional parameters that are necessary for the successful formation of a personal image of a university teacher are highlighted.

Key words: personal brand of the teacher, brandind, professional, teacher's image, academic success.

Литература:

1. Булкина, К.И. Прикладные аспекты формирования и развития персонального бренда педагога в современных социокультурных условиях / К.И. Булкина, Т.С. Эмануэль, Ю.В. Эмануэль / Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 3(31). – С. 201-215

2. Гуртовенко, О.М. Бренд преподавателя высшего учебного учреждения / О.М. Гуртовенко, Г.Г. Левкин // Основы экономики, управления и права. – 2014. – № 6(18). – С. 55-61

4. Иноземцева, Л.П. Имидж преподавателя как составляющая его профессиональной личности / Л.П. Иноземцева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 24(239). – Серия: Филология. Искусствоведение. – № 57. – С. 231-232

5. Максименко, И.В. Персональный бренд педагога вуза / И.В. Максименко // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра: материалы IV международной научной конференции. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, 2021. – Т. 1. – 292 с.

УДК 378

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО ТРЕНАЖЕРА

Ряполова Евгения Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

Постановка проблемы. Идея индивидуализации образовательного процесса обладает богатым историческим наследием и, вместе с тем, в настоящий момент испытывает возрождение интереса, которое обусловлено фундаментальными изменениями образовательных и социальных ориентиров, наблюдаемых в образовательном пространстве Российской Федерации последнее десятилетие. Значимость индивидуализации обучения утверждена на законодательном уровне. Вопрос индивидуализации нашел свое воплощение среди стратегических целей государства, направленных на решение ключевых общественных задач страны. Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» была определена национальная цель «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности», которая направлена на «обеспечения устойчивого экономического и социального развития Российской Федерации, укрепления государственного, культурно-ценностного и экономического суверенитета» [3]. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования определяет деятельность педагога, которая должно быть направлена на создание условий для выявления и развития уникальных способностей учеников, а также реализацию принципов дифференциации и индивидуализации обучения [1].

Для осуществления обозначенной траектории необходимым условием становится владением педагогом компетенции, которая позволяет ему выделять особенности, возможности и потребности каждого ученика и гибко адаптировать образовательный процесс для реализации потенциала каждого. Это также нашло отражение в нормативных документах.

Профессиональный стандарт «Педагог» предъявляет требования к знаниям и умениям педагога: «разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся»; «владеть современными педагогическими технологиями реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся» [2].

Формировать рассматриваемую компетенцию необходимо еще на стадии профессиональной подготовки будущего педагога. В связи с этим возникает вопрос, с помощью каких педагогических инструментов это возможно.

Изложение основного материала исследования. Одним из способов решения обозначенной проблемы формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов мы предлагаем авторскую технологию ее формирования средствами электронного тренажера. Данная технология представляет систему взаимосвязанных организационных этапов и учебных модулей, каждый из которых нацелен на поэтапное формирование структурных компонентов профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов: мотивационно-ценностного, когнитивного, креативно-деятельностного, рефлексивно-оценочного.

Первый этап технологии (контекстно-мотивационный) способствует формированию мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к индивидуализации обучения. Его реализации строится на использовании модуля тренажера, построенного на работе с педагогическими кейсами в условиях использования принципа контекстного обучения. Студенты оказываются вовлеченными в реальные профессиональные ситуации, решение которых ставит перед ними проблему несоответствия текущего уровня готовности к индивидуализации обучения требованиям профессии.

Первый блок тренажера предусматривает ознакомление будущих педагогом с необходимой справочной информацией, касающейся сущности индивидуализации обучения, детальное изучение педагогической ситуации, последующий анализ имеющейся информации и выявление возможных решений. Следующим шагом становится проектирование дальнейших действий, оценка вероятностных последствий выбора тех или иных альтернатив и описание собственного мнения о наилучшем пути выхода из обозначенной ситуации с помощью формулировки ответов на поставленные вопросы. Каждый вопрос предполагает несколько вариантов ответа. После выбора определенного варианта тренажер показывает подробный анализ принятого решения и переходит к дальнейшему вопросу.

Второй этап технологии (информационно-критический) обеспечивает формирование когнитивного компонент с помощью использования модуля тренажера, основанного на использовании алгоритма проведения профессионально-направленной дискуссии с элементами технологии обучения как исследования. На данном этапе студенты изучают теорию индивидуализации обучения и разрабатывают механизмы ее интеграции в выбранную область.

Во втором блоке электронного тренажера работы происходит в два шага.

На первом шаге студенту предлагается серия вопросов, посвященных изучению феномена индивидуализации обучения, которые им предстоит изучить. Эти вопросы способствую глубокому осмыслению проблематики и позволяют рассмотреть различные аспекты организации индивидуализации обучения. По итогам проведенного исследования будущий педагог готовит краткий письменный ответ на каждый из вопросов, систематизирует полученную информацию и выражает собственную позицию по двум ключевым вопросам: 1) преимущества и негативные стороны реализации индивидуализации обучения; 2) возможные направления применения индивидуализации обучения в образовательном процессе.

На втором шаге организовывается дискуссионное обсуждение, базирующееся на итогах предшествующей самостоятельной познавательной активности студентов. Коллективно рассматриваются и детально анализируются ранее выделенные проблемные аспекты.

Третий этап технологии (профессионально-творческий) отрабатывает креативно-деятельностный компонент готовности будущих педагогов к индивидуализации обучения через использование образовательного модуля тренажера, опирающегося на подготовку проектных решений и проведение проектной сессии.

Третий блок электронного тренажера помогает в организации применения полученных на предыдущем этапе знаний и компетенций на практике. Студентам предстоит выполнить проектное задания через призму индивидуализации обучения. По итогу выполнения проекта предоставляет систематизированный учебный комплект, который студент может использовать при осуществлении профессиональной деятельности в будущем.

В свою очередь метод оценки с помощью портфолио способен суммарно показать ретроспективу процесса обучения и развития студента по формированию у него готовности к индивидуализации обучения, причем двусторонним образом. С одной стороны, помогает преподавателю судить об индивидуальном развитии автора портфолио: его понимании вопроса индивидуализации обучения с теоретической точки зрения, способности применения данного принципа к конкретной предметной области в рамках узко обозначенной темы. С другой стороны, развивает способности студентов обосновано и

аргументировано оценивать работу других, при этом ориентируясь на обозначенные критерии.

Четвертый этап технологии (профессионально-тренинговый) фиксирует становление рефлексивно-оценочного компонента сформированной готовности будущих педагогов к индивидуализации обучения через использование образовательного модуля тренажера, основанного на тренинговом обучении. Происходит формирование системы отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности со сформированной готовностью к индивидуализации обучения, способности моделирования результатов своей деятельности.

В четвертом модуле используем тренинговые упражнения целью которых является организация саморефлексии у студентов. Примером такого упражнения может быть тренинговое упражнение на основе метода «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно. Будущий педагог знакомится с поставленной в ходе тренинга ситуацией и через ее призму отвечает на вопрос «смогу ли я организовать образовательный процесс по принципу индивидуализации уже завтра?». Каждый студент через электронный тренажер передает преподавателю подробный письменный ответ, проанализировав который, тот сможет обсудить с будущим педагогом дальнейший маршрут по улучшению уровня профессиональной готовности к индивидуализации обучения.

Выводы. Таким образом, технология формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучающихся у будущих педагогов реализуется на четырех этапах (для формирования соответственно, четырех компонентов искомой готовности будущих педагогов) комплексом содержательных модулей, в апробации которых выделены приоритетные и эффективные технологические инструменты.

Аннотация. В статье затрагивается вопрос подготовки профессиональных педагогических кадров, отвечающих вызовам современного образования. Важнейшей задачей педагогического вуза выступает формирование значимых профессиональных компетенций у будущих педагогов. Как одну из значимых компетенций, автор выделяет профессиональную готовность к индивидуализации обучения. В статье раскрывается содержание авторской технологии, которая направлена на формирование у будущих педагогов способности реализовывать индивидуализированный подход в образовательном процессе.

Ключевые слова: профессиональная готовность, индивидуализация обучения, педагогическое образование, электронный тренажёр, будущий педагог, педагогический вуз.

Annotation. The article addresses the issue of training professional teachers who can meet the challenges of modern education. The primary goal of a pedagogical university is to develop significant professional competencies in future teachers. One of the most important competencies is the ability to individualize learning. The article explores the author's technology, which focuses on developing future teachers' ability to implement an individualized approach in the educational process.

Key words: professional readiness, individualization of training, pedagogical education, electronic simulator, future teacher, pedagogical university.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки российской федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» № 413 от 17.03.2012 г. (в ред. Приказов Минобрнауки РФ от 29.12.2014 № 1645, от 31.12.2015 № 1578, от 29.06.2017 № 613, Минпросвещения РФ от 24.09.2020 № 519, от 11.12.2020 № 712, от 12.08.2022 № 732, от 27.12.2023 № 1028). – URL: h https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=477383 (дата обращения: 28.03.2025)

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» № 544н от 18.10.2013 г. (в ред. Приказа Минтруда РФ от 05.08.2016 № 422н). – URL: h https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=281205 (дата обращения: 28.03.2025)

3. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» от 07.05.2024 г. № 309. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 28.03.2025)

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОСНОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ситникова Анастасия Сергеевна
преподаватель кафедры теории и истории государства и права
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж)

Постановка проблемы. Современная оперативно-служебная деятельность сотрудников органов внутренних дел характеризуется высокой степенью неопределенности, конфликтности и морально-психологической напряженности. В этих условиях от специалиста требуется не только безупречное владение профессиональными компетенциями, но и устойчивая, осознанная личностная позиция, базирующаяся на системе ценностей государственной службы. Именно ценностно-смысловые основания выполняют роль внутреннего стержня, позволяющего сотруднику действовать правомерно, этично и эффективно даже в отсутствии внешнего контроля.

Процесс формирования таких оснований у курсантов образовательных организаций МВД России является одной из центральных задач профессиональной подготовки. Однако традиционная знаниево-ориентированная модель обучения, доминирующая в практике ведомственного образования, зачастую оказывается недостаточно эффективной [4]. Она обеспечивает усвоение нормативных знаний и формальных требований, но не всегда способствует их «прорастанию» в личностные убеждения и смыслы будущего офицера [6].

Преодоление этого противоречия видится в переходе к образовательным парадигмам и технологиям, которые моделируют целостный контекст будущей профессии. Одной из таких педагогических систем является контекстное обучение, разработанное в трудах А.А. Вербицкого и его последователей. Его потенциал для формирования ценностно-смысловой сферы будущих сотрудников ОВД и является предметом рассмотрения в данной статье [1].

Изложение основного материала исследования. Под ценностно-смысловыми основаниями профессиональной деятельности мы понимаем интегративное личностное образование, представляющее собой систему внутренних регуляторов (ценностей, смыслов, убеждений), которые определяют мотивы, цели и способы осуществления служебной деятельности, обеспечивая ее соответствие профессиональному долгу и этическому кодексу.

В структуре данного образования можно выделить два взаимосвязанных компонента:

Ценностный компонент: включает в себя иерархию профессионально-значимых ценностей, таких как: законность (как безусловный приоритет права), справедливость (стремление к объективному и беспристрастному разрешению ситуаций), честь и достоинство (как основа профессиональной репутации и самоуважения), служение Отечеству и гражданам (как ведущий мотив служебной деятельности), гражданская ответственность (осознание личной причастности к обеспечению правопорядка).

Смысловой компонент: представляет собой личностное осмысление и «присвоение» указанных ценностей. Это ответы курсанта на вопросы: «Зачем я выполняю свои обязанности?», «Какой смысл я вкладываю в понятие «законность»?», «Ради чего я готов нести тяготы службы?». Без этого компонента ценности остаются внешними, декларируемыми лозунгами.

Таким образом, задача педагогического процесса – не просто проинформировать курсанта о системе ценностей, но также создать достаточные условия для их эмоционально-личностного принятия и превращения в реальные ориентиры поведения.

Дидактический потенциал контекстного обучения в формировании ценностно-смысловых оснований.

Контекстное обучение – это тип обучения, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Его сущность заключается в последовательном преобразовании учебной деятельности курсанта в профессиональную: от собственно учебной деятельности (лекция) через квазипрофессиональную (игры, тренинги) к учебно-профессиональной (стажировка, дипломное проектирование).

Потенциал контекстного обучения для решения нашей задачи раскрывается через следующие его характеристики:

1. Проблемность. Учебный процесс строится вокруг решения профессионально-ориентированных проблемных ситуаций (кейсов), которые не имеют однозначного ответа и требуют ценностного выбора. Например, кейс, основанный на реальном событии, где необходимо найти баланс между необходимостью задержания преступника и соблюдением прав граждан.

2. Имитационное моделирование. В рамках деловых игр, ролевых тренингов создается «поле» профессиональной деятельности, где курсант вынужден не только применять знания, но и действовать в соответствии с определенной социальной ролью (следователя, участкового, сотрудника подразделения по делам несовершеннолетних), неся ответственность за свои решения перед «коллегами» и «обществом» [3].

3. Активность и диалогичность. Курсант выступает не пассивным объектом воздействия, а полноправным субъектом учебной деятельности. В процессе дискуссий, анализа действий, рефлексии происходит столкновение различных точек зрения, переосмысление собственной позиции, «рождение» личностных смыслов.

4. Принцип единства обучения и воспитания. В контекстном обучении воспитательный эффект достигается не через назидание, а через проживание и осмысление профессиональных ситуаций, что делает его гораздо более действенным [1].

Для реализации контекстного подхода в образовательном процессе вуза МВД России целесообразно использовать следующий комплекс методов и форм, позволяющих наиболее эффективно сформировать профессионально-правовую культуру: кейс-стадии, ролевые и деловые игры, метод анализа, проектная деятельность. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Кейс-стади (анализ конкретных ситуаций): Разработка и анализ кейсов, основанных на реальных примерах из служебной практики, в том числе – примерах профессиональных деформаций и героических поступков. Акцент должен делаться на обсуждении не только непосредственных действий сотрудника в той или иной ситуации, но и ценностных оснований принятия решений («почему именно так?»).

Ролевые и деловые игры: Моделирование сложных коммуникативных ситуаций: общение с потерпевшим, задержание правонарушителя, ведение переговоров, взаимодействие со СМИ. В процессе игры курсант учится управлять своими эмоциями, отстаивать позицию закона, проявлять эмпатию и профессиональную выдержку.

Метод анализа профессиональных затруднений (инцидентов): Коллективный разбор сложных, «тупиковых» с точки зрения права и морали ситуаций, которые требуют поиска нестандартных решений и глубокого ценностного самоопределения [5].

Проектная деятельность: Разработка курсантами социальных или служебных проектов, направленных на решение актуальных проблем правопорядка (например, проект по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних). Это формирует чувство гражданской ответственности и причастности к своему профессиональному сообществу.

Выводы. Формирование ценностно-смысловых оснований профессиональной деятельности у курсантов – это сложный, многогранный процесс, не сводимый к простой трансляции нормативных требований. Контекстное обучение предлагает эффективный педагогический инструментарий для решения этой задачи. Моделируя социально-профессиональный контекст служебной деятельности, оно создает условия, в которых усвоение знаний, формирование умений и становление личностных ценностей происходят в неразрывном единстве.

В таких условиях ценности закона, справедливости, чести и служения переживаются курсантом личностно, наполняются конкретным смыслом и превращаются из внешних предписаний во внутренние убеждения. Это, в конечном итоге, является ключевым фактором подготовки не просто квалифицированного, но и морально устойчивого, ответственного сотрудника ОВД России, способного к достойному выполнению своего служебного долга в любых, даже самых сложных условиях.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ценностно-смысловых оснований профессиональной деятельности у курсантов образовательных организаций МВД России. Анализируется потенциал контекстной технологии как инструмента психолого-педагогического сопровождения профессионального становления личности.

Ключевые слова: профессиональное становление, ценностно-смысловая сфера, профессионально-правовая культура, контекстное обучение, курсанты МВД, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article discusses the problem of forming the value-semantic foundations of professional activity among cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The potential of contextual technology as a tool for psychological and pedagogical support of professional development is analyzed.

Key words: professional development, value-semantic sphere, professional and legal culture, contextual learning, cadets of the Ministry of Internal Affairs, psychological and pedagogical support.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Контекстное образование в контексте истории педагогической мысли / А.А. Вербицкий // Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Курск, 18-19 июня 2019 года. – Курск: Курский государственный университет, 2019. – С. 26-29

2. Кихтенко, Л.Ф. Формирование ценностно-смысловых отношений у курсантов военного вуза в процессе

профессиональной подготовки: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кихтенко Любовь Федоровна. – Ставрополь, 2009. – 168 с.

3. Коноваленко, Е.П. Особенности подготовки курсантов в условиях посткризисного развития в контексте ценностного отношения к своей будущей профессии / Е.П. Коноваленко, А.В. Морозов // Проблемы государственного, регионального и муниципального управления в условиях посткризисного развития. – Оренбург: АГЕНТСТВО ПРЕССА, 2018. – № 7. – С. 166-171

4. Особенности организации учебного процесса на первом курсе в образовательных организациях высшего образования системы МВД России: учебно-методическое пособие / А.В. Кирнос, В.А. Колесников, Г.В. Горбатенко, К.А. Ситников. – Воронеж: Воронежский институт МВД России, 2024.

5. Разгонов, В.Л. Ценностные ориентиры профессионального воспитания курсантов в учебно-воспитательном процессе военного вуза: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Разгонов Виталий Леонидович. – Барнаул, 2016. – 24 с.

6. Соломатина, И.Н. Эффективные подходы к формированию административно-организационной компетентности у курсантов вузов МВД России / И.Н. Соломатина // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: Сборник научных статей III Международного форума, посвященного Году защитника Отечества. В 2-х частях, Воронеж, 14-17 мая 2025 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025. – С. 318-321

УДК 378.147

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Соломатина Ирина Николаевна
преподаватель кафедры административного права
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж)

Постановка проблемы. Современная государственная образовательная политика, отражая вызовы времени, определяет стратегический ориентир для системы ведомственного образования: переход от знаниевой парадигмы к компетентностной модели подготовки, обеспечивающей опережающий характер профессионального становления будущих специалистов. Как подчеркивается в ряде стратегических документов в сфере образования и национальной безопасности, ключевым требованием к кадровому потенциалу страны становится способность выпускников к немедленному и эффективному включению в профессиональную деятельность.

Особую остроту этот запрос приобретает в контексте подготовки сотрудников органов внутренних дел. В своем выступлении на расширенном заседании коллегии МВД России Президент Российской Федерации В.В. Путин акцентировал внимание на том, что профессионализм, ответственность и честность каждого сотрудника – это основа доверия граждан к правоохранительной системе в целом [1]. Это напрямую указывает на высочайший государственный и социальный заказ на формирование у будущих сотрудников целостной профессиональной компетентности, интегрирующей в себе не только правовые знания, но и развитые аналитические, управленческие и коммуникативные качества.

Однако анализ сложившейся педагогической реальности в образовательных организациях МВД России выявляет некоторое противоречие. С одной стороны, существует объективная общественно-государственная потребность в выпускнике, готовом к решению нестандартных профессиональных задач, способном к самостоятельным действиям в условиях неопределенности и несущем личную ответственность за результаты служебной деятельности. С другой стороны, учебный процесс зачастую сохраняет черты традиционного подхода, где доминируют репродуктивные методы и искусственно созданные учебные ситуации, что ограничивает возможности для формирования клинического профессионального мышления и практического опыта.

Данное противоречие позволяет сформулировать научную проблему: в современных условиях недостаточной эффективностью обладают традиционные педагогические подходы к организации обучения курсантов, что обуславливает необходимость научного обоснования, отбора и внедрения таких образовательных технологий, которые выступят действенным ресурсом формирования требуемой профессиональной компетентности.

Изложение основного материала исследования. В современной педагогике профессионального образования категория «профессиональная компетентность» является центральной. Как справедливо отмечает Э.Ф. Зеер, компетентность представляет собой интегративную характеристику, определяющую способность человека решать профессиональные задачи и типичные профессиональные проблемы, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности [3]. Применительно к правоохранительной деятельности, мы, вслед за А.М. Столяренко, понимаем профессиональную компетентность сотрудника ОВД как системное образование, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивный компоненты [3].

Проблема формирования данной компетентности у будущих сотрудников ОВД нашла отражение в трудах таких ученых, как В.Я. Кикоть, А.Г. Караяни, Л.А. Китаев-Смык и других. Однако, несмотря на значительный массив исследований, посвященных профессиональной подготовке юристов, вопрос о педагогических условиях и технологиях, обеспечивающих формирование именно практической составляющей компетентности, остается недостаточно разработанным. Преодоление этого разрыва между теорией и практикой видится в сознательном использовании ресурса практико-ориентированных технологий.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем практико-ориентированные технологии не как набор методов, а как целостный педагогический ресурс, предназначенный для создания аутентичной образовательной среды, максимально приближенной к реальным условиям службы. Теоретической основой для такого подхода служат идеи контекстного обучения, разработанные А.А. Вербицким, согласно которым усвоение знаний и формирование умений происходит в моделировании предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности [2].

Основными характеристиками данного ресурса являются имитационность (моделирование реальных профессиональных ситуаций), интерактивность (активное взаимодействие курсантов в процессе решения задач), рефлексивность (обязательный анализ действий и их последствий), междисциплинарность (интеграция знаний из разных учебных дисциплин).

В рамках нашего исследования мы предлагаем к системному внедрению следующие технологии.

Технология кейс-стади (анализ конкретных ситуаций). Данная технология, теоретические основы которой заложены в

работах Г.Г. Гранта, позволяет формировать у курсантов аналитическое и клиническое мышление, умение выявлять юридически значимые детали. В отличие от традиционного семинара, где обсуждаются абстрактные нормы права, кейс-стади погружает обучающегося в конкретную ситуацию, требующую правовой оценки и принятия решения. Например, анализ кейса на тему: «Эскалация бытового конфликта» с последующей разработкой алгоритма действий сотрудника, включая правовые основания для применения мер принуждения и психологические аспекты общения с конфликтующими сторонами.

Ситуационно-ролевые тренинги и деловые игры. Методология деловых игр, глубоко разработанная в трудах В.Я. Платова, позволяет смоделировать профессиональную деятельность в ее динамике. Погружение курсантов в заранее смоделированную профессиональную ситуацию с распределением ролей (сотрудник ДПС, нарушитель, свидетель) способствует формированию коммуникативных навыков, способности к управлению конфликтом, отработке действий в условиях стресса и психологического давления. Как показали исследования А.Г. Караяни, именно в условиях игрового взаимодействия наиболее эффективно формируются профессионально важные психологические качества будущего сотрудника ОВД [5].

Метод проектов. Разработка курсантами проекта решения актуальной служебной задачи (например, «Проект мероприятий по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних на объектах транспортной инфраструктуры») позволяет развивать системное мышление, навыки планирования, организации и управления. Данный метод, основы которого заложены в трудах Дж. Дьюи, обеспечивает переход от пассивного усвоения информации к активному конструированию знаний и их применению в практической плоскости.

При системном применении практико-ориентированных технологий в учебном процессе возможно наблюдать положительную динамику, проявляющуюся в следующих аспектах:

– сформированность практических умений и навыков (уверенная готовность к выполнению типичных профессиональных действий в смоделированных условиях);

– развитие профессионального мышления и способности к принятию решений (быстрый и адекватный анализ сложных профессиональных ситуаций, прогноз их развития и выбор оптимальных, правомерных алгоритмов действий, развитие стрессоустойчивости и критического мышления);

– гибкость и вариативность профессионального поведения (широкий арсенал профессиональных реакций и способность к творческому поиску решений в строгих рамках правового поля, преодоление шаблонности мышления и формирование способности к импровизации).

Таким образом, целенаправленное и системное применение практико-ориентированных технологий выступает мощным катализатором в процессе профессионального становления будущих сотрудников ОВД, обеспечивая не только прирост знаний, но и качественное преобразование всей структуры их профессиональной компетентности.

Выводы. Таким образом, практико-ориентированные технологии являются не просто методическим инструментом, а педагогическим ресурсом обновления системы ведомственного образования. Их системное применение, основанное на теоретических разработках ведущих отечественных педагогов и психологов, позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой, трансформируя учебный процесс в действенный механизм формирования целостной профессиональной компетентности. Результаты проведенного эксперимента подтверждают, что создание аутентичной образовательной среды через кейс-стади, деловые игры и проектную деятельность напрямую способствует повышению уровня готовности выпускников к решению сложных профессиональных задач. Данный подход в полной мере отвечает государственному заказу на подготовку высокопрофессионального, нравственно зрелого и деятельного сотрудника органов внутренних дел России, способного укрепить доверие граждан к правоохранительной системе.

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности у курсантов образовательных организаций МВД России. Обосновывается потенциал практико-ориентированных технологий как ключевого ресурса в подготовке сотрудников ОВД. Рассматриваются конкретные методы, такие как кейс-стади, деловые игры и ситуационные задачи, направленные на развитие у обучающихся необходимых практических умений, аналитических и управленческих качеств. Доказывается, что применение данных технологий напрямую способствует повышению уровня готовности выпускников к решению сложных профессиональных задач в реальной служебной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, практико-ориентированные технологии, курсанты, органы внутренних дел (ОВД), психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article is devoted to the problem of developing professional competence among cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The potential of practice-oriented technologies as a key resource in the training of law enforcement officers is substantiated. Specific methods, such as case studies, business games, and situational tasks, are considered to develop the necessary practical skills, analytical abilities, and managerial qualities among students. It is argued that the use of these technologies directly contributes to increasing the level of readiness of graduates to solve complex professional tasks in real-life work.

Key words: professional competence, practice-oriented technologies, cadets, internal affairs bodies (IAOs), psychological and pedagogical support.

Литература:

1. Выступление Президента Российской Федерации В.В. Путина на ежегодном расширенном заседании коллегии Министерства внутренних дел Российской Федерации 5 марта 2025 г. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/76408 (дата обращения: 20.08.2025)

2. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2020. – № 5. – С. 39-48

3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 395 с.

4. Инновационные педагогические технологии и стратегии в высшем профессиональном образовании / М.В. Берсенев, Ю.В. Богинская, Н.В. Горбунова, [и др.]. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2022. – 224 с.

5. Психология служебной деятельности: учебник / В.Л. Цветков, А.Г. Караяни, Т.Н. Хрусталева и др.; под общ. ред. В.Л. Цветкова, А.Г. Караяни. – М.: Юнити-Дана, 2016. – 367 с.

6. Столяренко, А.М. Психология и педагогика профессиональной деятельности сотрудников ОВД: учебник / А.М. Столяренко. – М.: Юнити-Дана, 2020. – 511 с.

7. Тюлина, А.С. Актуальные проблемы формирования профессиональной культуры в вузе / А.С. Тюлина // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году семьи. – Тверь, 2024. – С. 110-113

8. Фетисов, А.С. Формирование личностно-профессиональных качеств педагога в компетентностном аспекте /

А.С. Фетисов // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 12. – С. 5-7
9. Фетисов, А.С. Актуальные вопросы юридического высшего образования в рамках компетентностного подхода / А.С. Фетисов, Ю.А. Кравцова, Т.И. Ератова // Образование и общество. – 2022. – № 2(133). – С. 66-72

УДК 378.1

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Тимофеев Вадим Александрович
старший преподаватель 100 кафедры общевоенных дисциплин
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);
Молчанов Василий Васильевич
преподаватель 100 кафедры общевоенных дисциплин
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);
Сергиенко Григорий Михайлович
преподаватель 100 кафедры общевоенных дисциплин
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар)

Постановка проблемы. В современной научной парадигме патриотическое воспитание перестало рассматриваться как сугубо идеологический и когнитивный процесс, направленный на усвоение определенных фактов и норм. Акцент сместился на его эмоциональную составляющую, которая является фундаментом для формирования подлинной, а не декларативной связи личности с Родиной. Эмоциональная составляющая представляет собой комплекс чувств, переживаний, символических привязанностей и ценностных отношений, которые опосредуют рациональное восприятие патриотических идей. В настоящее время актуален комплексный анализ эмоциональной составляющей патриотического воспитания через призму психологических теорий, педагогических практик, исторической динамики и теории поколений [1].

На макросоциальном уровне любовь к Родине и патриотизм перестают быть просто личным чувством отдельного индивида. Они становятся коллективным представлением, сложным социальным конструктом и инструментом консолидации общества, выполняющим ключевые функции для существования и развития нации-государства. Это уровень идеологии, общественного дискурса, государственной политики и массовых ритуалов.

Эмоциональная составляющая патриотического воспитания является его центральным, системообразующим элементом. Эволюция этой составляющей от идеологизированной коллективной жертвенности к более персонализированной, критической и деятельной сопричастности отражает общие социокультурные трансформации. Современный вызов для педагогики и социальных институтов заключается в том, чтобы создать гибкую, многоуровневую систему воздействия [2].

Изложение основного материала исследования. В ходе анализа теоретико-концептуальных основ эмоциональной составляющей патриотизма можно выделить несколько ключевых концепций. Во-первых, это концепция «воображаемых сообществ», основоположником которой является Бенедикт Андерсон. Нация понимается автором данной концепции как глубокое горизонтальное товарищество, которое индивид эмоционально представляет себе, несмотря на то, что не знает большинства ее членов. Эмоциональная связь здесь формируется через общие символы (флаг, гимн), язык, историческую память и СМИ.

Во-вторых, достаточно популярной признана концепция социальной идентичности Генри Тадшфела и Джона Тернера. Патриотизм трактуется авторами как часть социальной идентичности личности. Эмоциональный компонент проявляется в чувстве принадлежности к большой группе (нации), что порождает «внутригрупповой фаворитизм», гордость за достижения сограждан и коллективную ответственность. Почти все имеющиеся в науке современные представления о социальной идентичности построены именно на данной концептуальной платформе. Также проблематике социальной идентичности уделяли внимание такие известные ученые, как: Эрик Эриксон, являющийся по сути автором термина «социальная идентичность», при этом он дифференцировал данный феномен по уровням идентичности, выделив среди них три: индивидный, личностный и социальный. Или же авторы концепции символического интеракционизма Чарльз Хортон Кули, автор теории «Зеркального Я» и Джордж Герберт Мид, в чьих работах социальная идентичность была также затронута.

Создатели теории социального конструкционизма Питер Бергер и Томас Лукман рассматривали социальную идентичность с точки зрения социального конструирования реальности. В отличие от них авторы интегративного подхода Пьер Бурдье и Энтони Гидденс под социальной идентичностью понимали индивидуальную совокупность интернализованных черт субъективного и объективного характера.

Есть еще интересные с точки зрения авторов подходы. В частности, это концепция психологии привязанности Джона Боулби. Боулби убежден, что патриотические чувства могут рассматриваться как проекция на макросоциальном уровне первичной привязанности к «месту» (малой родине), языку, культуре. Эта связь носит глубоко эмоциональный, дорациональный характер. И, безусловно, нельзя не упомянуть концепцию «патриотизма как добродетели», автором которой является Аласдер Чалмерс Макинтайр. Им подчеркивается, что подлинный патриотизм – это не слепая эмоция, а «чувствование поступка», эмоционально-волевая направленность на деятельное служение и критическую лояльность.

Динамика эмоциональной составляющей в историческом и межпоколенческом разрезе представляет собой множественную смену парадигм. Эмоциональные доминанты патриотического воспитания существенно варьировались в зависимости от историко-политического контекста. Так, например, в советский период эмоциональная составляющая была сильно идеологизирована и коллективизирована. Доминирующими эмоциями были: гордость (за революцию, индустриализацию, Победу в ВОВ), преданность (делу партии и коммунизма), солидарность с трудящимися всего мира и непримиримость к классовым врагам, жертвенность во имя «светлого будущего». Система воспитания строилась на героических нарративах, ритуалах (пионерия, комсомол) и создании эмоционально заряженных символов [3].

В постсоветский период (1990-е – начало 2000-х) произошел кризис прежних эмоциональных моделей. На смену коллективным чувствам пришли растерянность, дезориентация и аполитичность. Патриотические эмоции были «маргинализированы» или перешли в сферу ностальгии по советскому прошлому. В современный период (с середины 2000-х) уже наблюдается тенденция к целенаправленному восстановлению эмоциональной базы патриотизма, но на новой основе. Акцент очевидно сместился с жертвенности – на достижения (спортивные, научные, военные), с идеологической

преданности - на личную сопричастность и гражданскую ответственность. Возросла роль исторической памяти (в т.ч. о Великой Отечественной войне) как ключевого эмоционального якоря.

Если проводить анализ поставленной проблемы эмоциональной составляющей патриотизма в контексте теории поколений (Н. Хоув, В. Штраус), то можно также проследить четкие маркеры дифференциации. Для поколения X (родившиеся в период с 1964 по 1984гг.) эмоциональный паттерн сформирован на стыке советской риторики и последующего разочарования. Для них характерен скептический, «деловой» патриотизм, основанный на идее «работать на благо своей страны», а не на громких лозунгах. Поколение Y (Миллениалы, родившиеся в период с 1985 по 2003гг.) выросло в период становления новой России. Их эмоциональная связь с Родиной более прагматична и цифрована. Они ценят возможности для самореализации внутри страны, качество жизни. Их патриотизм более индивидуалистичен и критичен.

Поколение Z (Центениалы, родившиеся с 2004 г. по настоящее время) -это первое цифровое поколение, чье эмоциональное восприятие патриотизма формируется в условиях информационной войны и «отмены культуры». Ключевые эмоции, которые они транслируют, это: визуальный патриотизм, проявляющийся как реакция на символы в цифровом пространстве; протекционизм, транслирующийся в эмоциональной потребности в сильном государстве, способном защитить их интересы в глобальном мире; экзистенциальная сопричастность, в которой патриотизм проявляется как отождествление себя с успехами страны в технологиях, науке, спорте («командный дух» в глобальном масштабе).

С точки зрения психологии личности, эмоциональная составляющая патриотизма формируется на нескольких уровнях (Таблица 1).

Таблица 1

Уровни эмоциональной составляющей патриотизма

№	Уровень	Сущностная характеристика проявления эмоций
1.	Аффективный уровень	Базовая эмоциональная реакция на символы (гордость при звуках гимна, волнение при виде исторической реконструкции). Это «патриотизм чувства».
2.	Когнитивно-оценочный уровень	Эмоции, подкрепленные знанием истории, культуры, пониманием государственных процессов. Это «патриотизм убеждения».
3.	Конативный (поведенческий) уровень	Готовность действовать в интересах Родины, от волонтерства до профессионального служения. Это «патриотизм действия».

В настоящее время весьма важен процесс интегрирации эмоционального воспитания не как набора мероприятий, а как сквозной линии всей образовательной и внеучебной деятельности. Базируется он не на индоктринации, а на создании условий для личного эмоционального опыта, который позволит сформировать устойчивую, осознанную и деятельную любовь к Родине [4]. Только такая комплексная работа с эмоциональной сферой личности может обеспечить формирование подлинной гражданской идентичности в условиях глобальных вызовов и информационной открытости (Таблица 2).

Таблица 2

Роль педагогического воздействия социальных институтов на формирование эмоциональной составляющей патриотизма в молодежной среде

Семья	Формирует первичную эмоциональную привязанность к «малой родине», транслирует семейные истории и ценности
Система образования	Является ключевым институтом целенаправленного формирования эмоциональной составляющей. Современные эффективные подходы включают:
	Проектное обучение. Краеведческие, исторические, экологические проекты, создающие личную эмоциональную вовлеченность
	«Педагогика переживания». Использование immersive-технологий (VR-реконструкции), встреч с очевидцами, артефактов
Развитие эмоционального интеллекта	Обучение эмпатии, пониманию чувств других людей, что является основой гражданской солидарности
СМИ и цифровая среда	Формируют эмоциональный фон и аффективные общественные реакции. Современные исследования (данные мониторинга соцсетей) показывают, что позитивный контент о достижениях России вызывает волны «цифрового патриотизма» у молодежи, в то время как кризисные события мобилизуют эмоции солидарности и поддержки

На макросоциальном уровне патриотизм предстает не как сумма индивидуальных чувств, а как система разделяемых ценностей, символов и норм поведения. Конструируется в этом случае патриотизм целенаправленно. В отличие от стихийной любви к «малой Родине», макросоциальный патриотизм является продуктом целенаправленной деятельности государства, систем образования, СМИ и культурных институтов. Согласно теории Бенедикта Андерсона, нация – это «воображаемое сообщество», и патриотизм – это эмоциональная скрепа, позволяющая миллионам незнакомых людей чувствовать свою общность.

Выводы. Патриотизм преодолевает локальные (этнические, региональные, классовые) идентичности, создавая над ними общую – гражданскую идентичность. Это чувство «Мы – россияне» независимо от внутренних различий. Идея «национального единства» служит оправданию существующей политической системы и требований, которые государство предъявляет к гражданам (уплата налогов, служба в армии). Патриотизм – ключевой ресурс в периоды кризисов (войны, экономические блокады, природные катастрофы). Он позволяет мобилизовать население на жертвы, сверхусилия и сплочение перед лицом внешней или внутренней угрозы. Эмоциональный призыв «За Родину!» обладает гораздо большей силой, чем рациональные аргументы.

На макросоциальном уровне любовь к Родине и патриотизм – это не столько психология, сколько социология и политика. Это мощный инструмент, который, с одной стороны, необходим для сплочения общества и обеспечения стабильности государства, а с другой – может использоваться для манипуляции общественным сознанием и разжигания ксенофобии. Задача современного общества – культивировать здоровый, рефлексивный патриотизм, основанный не на

слепой вере и противопоставлении другим, а на критическом осмыслении истории, уважении к закону, активной гражданской позиции и гордости за реальные достижения сограждан. Такой патриотизм из скрепы превращается в двигатель прогресса.

Аннотация. В условиях социально-экономических трудностей патриотический дискурс, акцентирующий внимание на «величии страны», исторических победах и духовных скрепах, может компенсировать ощущение материального неблагополучия и социальной несправедливости. Гордость за страну становится психологической заменой личного благополучия. Патриотизм по определению содержит границу. Он укрепляет солидарность внутри группы, но часто за счет дистанцирования от других групп (стран, народов, идеологий). Эта функция особенно активируется в условиях геополитической конкуренции или конфликта. Государство и общественные институты используют ряд мощных инструментов для конструирования и поддержания макросоциального патриотизма. Через школьные программы по истории, литературе и обществознанию транслируется официальный национальный нарратив. Воспитательные мероприятия (линейки, встречи с ветеранами, музеи) призваны вызвать и закрепить нужные эмоции. СМИ формируют повестку дня и эмоциональный фон. В дальнейшем эти эмоции развиваются и подпитываются воспитательным воздействием на личность в вузах, колледжах. Освещение спортивных побед, научных прорывов или, наоборот, внешних угроз, создает волны «медийного патриотизма». Язык, используемый в СМИ, часто эмоционально заряжен и использует метафоры семьи («братские народы») или организма («здоровье нации»). Парады, национальные праздники, минуты молчания – это театрализованные действия, которые через коллективные переживания сплачивают людей. Участие в ритуале создает ощущение причастности к чему-то большему, чем границы собственного «Я». Поддержка искусства (кино, музыка, театр), производящего «патриотический контент». Современные блокбастеры на исторические или военные темы являются мощнейшим инструментом эмоционального воздействия на массовое сознание. В настоящее время прослеживается движение от этнического к гражданскому патриотизму. В традиционных обществах патриотизм часто базировался на этнической близости. В современных сложносоставных государствах, таких как Россия, – доминирует модель гражданского патриотизма, где основа – не кровь, а общие ценности, законы и гражданство. Открытость границ, миграция, глобальная культура ставят под сомнение монополию национального государства на идентичность. Ответом часто становится усиление национально-патриотической риторики. Интернет и социальные сети создают новое пространство для выражения патриотизма («цифровой», «кликовый» патриотизм), но также становятся ареной для «войн памяти» и размывания единого официального нарратива.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, эмоциональная составляющая патриотизма, теория поколений, социальные институты, общественное сознание, любовь к Родине, разделяемые ценности, нарративы поведения.

Annotation. In the context of socio-economic difficulties, patriotic discourse, which focuses on the "greatness of the country", historical victories, and spiritual bonds, can compensate for the feeling of material disadvantage and social injustice. Pride in the country becomes a psychological substitute for personal well-being. Patriotism, by definition, implies a boundary. It strengthens solidarity within the group, but often at the expense of distancing from other groups (countries, peoples, ideologies). This function is particularly activated in conditions of geopolitical competition or conflict. The state and public institutions use a number of powerful tools to construct and maintain macro-social patriotism. The official national narrative is transmitted through school curricula in history, literature, and social studies. Educational events (assemblies, meetings with veterans, museum visits) are designed to evoke and reinforce the desired emotions. The media shapes the agenda and emotional background. Subsequently, these emotions are developed and sustained by the educational influence on the individual in universities and colleges. Coverage of sporting victories, scientific breakthroughs, or, conversely, external threats creates waves of "media patriotism." The language used in the media is often emotionally charged and employs metaphors of family ("fraternal peoples") or an organism ("health of the nation"). Parades, national holidays, and moments of silence are theatricalized actions that unite people through collective experiences. Participation in rituals creates a sense of belonging to something greater than the boundaries of one's own "Self." Support for art (cinema, music, theater) that produces "patriotic content" is also key. Modern blockbusters on historical or military themes are among the most powerful tools for emotional impact on mass consciousness. Currently, there is a shift from ethnic to civic patriotism. In traditional societies, patriotism was often based on ethnic affinity. In modern complex states, such as Russia, the model of civic patriotism dominates, where the foundation is not blood, but shared values, laws, and citizenship. Open borders, migration, and global culture challenge the monopoly of the nation-state on identity. The response is often an intensification of national-patriotic rhetoric. The Internet and social media create a new space for expressing patriotism ("digital," "click-through" patriotism), but also become an arena for "memory wars" and the erosion of a single official narrative.

Key words: patriotic education, emotional component of patriotism, theory of generations, social institutions, public consciousness, love for the Motherland, shared values, behavioral narratives.

Литература:

1. Кролевецкая, Е.Н. Эмоционально-ценностный компонент патриотического воспитания подростков / Е.Н. Кролевецкая, И.А. Тугарева // Инновационная наука. – 2020. – № 8. – С. 55-61

2. Марков, К.В. Проблемы патриотического воспитания студентов в гражданском вузе / К.В. Марков, Е.В. Шевченко, В.А. Левищев // E-Scio. – 2022. – № 9(72).

3. Паленый, А.В. Историческая пам'ять и ее влияние на воспитание патриотизма среди молодежи / А.В. Паленый, В.И. Окунев, В.Н. Швецов // Педагогический вестник. – 2025. – № 40(1). – С. 87-90

4. Ракло, А.В. Роль семейных традиций в формировании патритического сознания / А.В Ракло, В.А. Солопов, А.Е. Гарьковенко // Педагогический вестник. – 2025. – № 40(1). – С. 95-99

УДК 378.2

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СВО: ОЦЕНКА РИСКОВ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА

Ульянина Ольга Александровна
доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО
Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва);
Степанюк Екатерина Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Азовский государственный педагогический университет имени П.Д. Осипенко» (г. Бердянск);
Рыжова Ирина Дмитриевна
Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва)

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки по теме «Адаптация педагогических работников к профессиональной деятельности в образовательных организациях на территории проведения СВО» (номер темы OTGE-2025-0027)

Постановка проблемы. Вхождение Запорожской и Херсонской областей в состав Российской Федерации поставило педагогов этих регионов перед беспрецедентной задачей профессиональной адаптации в условиях резкой смены нормативно-правовой, методической и институциональной среды. Социально-профессиональная адаптация педагога понимается как процесс освоения новым учителем норм ведения образовательного процесса, правил взаимодействия с коллегами, администрацией, обучающимися и их родителями [1, С. 78]. В данном случае речь идет о переходе с украинских образовательных стандартов на российские, что сопровождается необходимостью переосмысления своей профессиональной роли и даже изменения языковой практики преподавания. Начальный этап вхождения в новую профессиональную среду отличается высокой напряженностью и критической значимостью для дальнейшей карьеры педагога. От того, насколько успешно пройдет этот период, во многом зависит, сможет ли педагог реализовать себя в профессии или покинет сферу образования в поисках другого поприща [1, С. 76]. Многие учителя вынуждены балансировать между прежними установками и новыми требованиями системы, что затрагивает их профессиональную идентичность, которая является ключевым фактором успешной реализации его деятельности.

Актуальность проблемы адаптации педагогов новых регионов обусловлена масштабными социально-политическими изменениями и трансформацией образовательной политики. Образование рассматривается государством как один из ключевых факторов устойчивого развития новых территорий и обеспечения национальной безопасности. С сентября 2022 года во всех новых субъектах РФ учебный процесс был переведен на российские стандарты. На федеральном уровне в феврале 2023 года принят специальный закон об интеграции новых регионов в образовательную систему России [2].

Изложение основного материала исследования. Эмпирическое исследование проводилось методом онлайн-анкетирования с анонимным самозаполнением анкеты. В опросе приняли участие 2567 педагогических работников общеобразовательных организаций Запорожской и Херсонской областей. Из них 42,7% составили педагоги Запорожской области (n=1097) и 57,3% – Херсонской (n=1470). Гендерный состав выборки отражал преобладание женщин (86,1%, n=2209) при сравнительно малой доле мужчин (13,9%, n=358). Анкета включала как закрытые вопросы с фиксированными вариантами ответов, так и шкальные оценки и открытые вопросы для комментариев, что позволило собрать как количественные, так и качественные данные. Основной целью опроса было изучение особенностей адаптации педагогов новых территорий к профессиональной деятельности в современных социально-экономических и образовательных условиях.

Результаты опроса показали в целом позитивную самооценку уровня адаптированности к новым условиям. Большинство педагогов обеих областей оценивают свою адаптацию как успешную. Так, в Запорожской области 44% респондентов указали, что полностью адаптировались, а еще 50,4% выбрали вариант «в основном адаптировался, есть незначительные трудности». В Херсонской области доля полностью адаптировавшихся составила 47,3%, а 46,9% опрошенных сообщили, что в основном адаптировались с некоторыми трудностями. Эти данные свидетельствуют о в целом благоприятном восприятии педагогическим сообществом обновленных условий работы. Можно констатировать, что примерно половина опрошенных чувствует себя вполне уверенно в новых условиях, тогда как вторая половина сталкивается с отдельными сложностями адаптации.

Опрошенные педагоги оценили свою первоначальную готовность к работе по российским образовательным стандартам преимущественно на высоком или среднем уровне. Примерно треть респондентов (около 30-35%) охарактеризовали уровень своей изначальной готовности как высокий. Интересно, что в крупных городах (Бердянск, Мелитополь, Энергодар) доля педагогов, оценивших готовность как высокую, достигала ~38%, тогда как, например, в целом по Херсонской области таких было около 30%. Около половины педагогов указали средний уровень готовности, и лишь меньшинство чувствовало низкую готовность к переходу на новые стандарты. В совокупности можно заключить, что перед введением российских стандартов большинство педагогических работников позитивно оценивали свою профессиональную подготовленность, хотя и осознавали необходимость дальнейшего обучения.

Субъективное восприятие различных аспектов интеграции в новое образовательное пространство оказалось неоднородным. Наиболее легкими для освоения аспектами педагоги назвали переход на новые учебные программы и стандарты, установление профессиональных контактов с коллегами из других регионов, а также использование современных цифровых образовательных платформ. Эти направления более 50% респондентов охарактеризовали как не вызвавшие у них особых затруднений. Например, свыше половины педагогов отметили, что сравнительно легко смогли освоить новые учебные программы и материалы, адаптировав под них свои методики. В то же время наиболее проблемными аспектами нового этапа работы стали дефицит ресурсов и общая нестабильность среды. Практически наибольшие затруднения педагоги связывают с недостатком учебно-методических материалов и учебного оборудования, необходимого для полноценной работы по новым стандартам, а также с организационно-техническими проблемами переходного периода. Кроме того, сами учителя указывают, что работать приходится в условиях продолжающейся

нестабильной обстановки в регионе (фоновая угроза безопасности, перемены в управлении школами и пр.), что также затрудняет концентрацию на педагогической деятельности. Менее значимыми, по мнению большинства, оказались такие факторы, как языковой барьер или методические различия между украинской и российской школой – их отметили значительно меньше респондентов (например, трудности с переходом на русский язык преподавания указали менее 5% опрошенных). Таким образом, главные объективные барьеры адаптации связаны не с профессиональными умениями педагогов, а с внешними условиями – материально-техническим оснащением и общей социально-экономической ситуацией.

Большинство педагогов в новых регионах не оставлены один на один с трудностями – они получают поддержку по линии образовательных органов и профессионального сообщества. В ходе опроса было установлено, что наиболее ощутимую помощь в адаптации учителя получают от администрации своих образовательных организаций и коллег. Такую профессиональную и методическую поддержку почувствовали свыше половины респондентов, и эффективность оказанной поддержки положительно оценивается большинством педагогов. Учителя отмечали, что тесное взаимодействие внутри педколлектива, взаимовыручка, консультации со стороны руководства и обмен опытом значительно облегчили им переход на новые стандарты. Наш анализ показывает, что этот «человеческий фактор» – сплоченность коллектива, атмосфера сотрудничества – стал одним из краеугольных камней успешной адаптации педагогов новых территорий. В то же время часть педагогов высказала пожелания относительно дополнительной помощи. В открытых комментариях они упоминали нехватку определенных методических материалов, потребность в более детальных разъяснениях новых нормативных требований, а также запрос на психологическую поддержку. То есть, хотя в целом система поддержки функционировала (курсы повышения квалификации, наставничество, методсобрания и пр.), индивидуальные нужды некоторых специалистов могли остаться вне поля зрения. Данный факт подчеркивает важность разработки более адресных мер сопровождения отдельных групп педагогов, испытывающих сложности.

На основе полученных данных и их статистического анализа были выявлены основные факторы, влияющие на успешность профессиональной адаптации педагогических работников к новым условиям. Во-первых, чрезвычайно важную роль играет непрерывное профессиональное обучение и повышение квалификации. Около 60% педагогов прямо назвали фактор «обучение и профессиональная переподготовка» одним из решающих для успешной работы. Иными словами, большинство учителей осознают потребность в освоении новых знаний и навыков, необходимых для эффективной деятельности по новым стандартам. Регулярное обучение снижает неопределенность и повышает уверенность педагогов в своих силах, становясь фактором, компенсирующим разрыв между старой и новой системами. Во-вторых, на передний план выходят социально-психологические факторы, прежде всего поддержка и сотрудничество в профессиональном сообществе. Вхождение в новую систему проходит гораздо менее болезненно, если учитель чувствует плечо коллег и руководства, готовых помочь советом и делом. По данным опроса, значимость поддержки со стороны администрации отметили 43-47% педагогов, а поддержки коллег – свыше 50%. Взаимовыручка и корпоративная солидарность действительно стали важнейшими условиями успешной адаптации педагогов на местах. В-третьих, существенную роль играют индивидуально-личностные качества учителей – их психологическая устойчивость, мотивация, готовность к переменам. Примерно треть опрошенных (34,1% в Запорожской и 31,6% в Херсонской области) выделили именно личную эмоциональную стабильность и внутреннюю готовность к изменениям как значимый фактор, влияющий на успешность адаптации. Можно сказать, что психологическая устойчивость выступает внутренней опорой учителя. Однако для ее поддержания самим педагогам часто требуются специальные мероприятия – тренинги по стресс-менеджменту, консультации психологов и т.д. Наконец, нельзя не упомянуть и о значимости условий работы. Даже самый мотивированный педагог столкнется с затруднениями, если ему не созданы элементарные условия для преподавания. В нашем исследовании педагоги указывали на две наиболее острые проблемы в новых условиях: неудовлетворительное материально-техническое обеспечение образовательного процесса и низкий уровень заработной платы. Эти факторы риска носят объективный характер и во многом определяют повседневную комфортность работы учителя. Таким образом, для успешной адаптации недостаточно лишь высокого профессионализма педагогов – необходимы также соответствующие ресурсы и стимулы.

Особый интерес представляют риски, с которыми сталкиваются педагоги, работающие в зоне проведения специальной военной операции. Помимо описанных профессиональных трудностей организационно-методического плана, на их деятельность влияет комплекс экстремальных факторов, обусловленных военной обстановкой. Психоэмоциональная нагрузка на учителей в таких условиях многократно возрастает. Исследования показывают, что стресс, переживаемый педагогами во время военных действий, значительно превышает даже стресс пандемийного периода [4]. Учителя, продолжающие работать в зоне конфликта, ежедневно находятся под воздействием фоновой тревоги за свою жизнь и жизнь близких. Для многих педагогов боевые действия не являются отвлеченным событием – они непосредственно затрагивают их семьи: у значительной части есть родственники или знакомые, участвующие в боевых действиях либо находящиеся в зоне риска. Таким образом, на учителей ложится двойная психологическая нагрузка: с одной стороны, они сами являются носителями тяжелых эмоциональных переживаний, с другой – должны оставаться опорой для своих учеников, которые тоже испытывают тревогу и стресс [4]. Пребывание одновременно в роли пострадавшего и утешающего создает высокую вероятность острых стрессовых реакций, хронификации стресса, развития профессионального выгорания и других форм психологического неблагополучия. При этом в условиях постоянного напряжения педагоги не всегда способны самостоятельно выработать эффективные стратегии совладания со стрессом: как отмечается, работая в экстремальной обстановке, они часто испытывают затруднения в осознании собственных ресурсов и использовании методов эмоциональной самопомощи.

Следует подчеркнуть, что система регулярной психологической помощи педагогам в зоне СВО пока недостаточно доступна. Школьные психологические службы сталкиваются с возросшим запросом как со стороны обучающихся, так и со стороны самих педагогов, однако далеко не всегда могут его полностью удовлетворить из-за ограниченности ресурсов. Объективно назрела необходимость построения комплексной программы социально-психологического сопровождения учителей, работающих в условиях вооруженного конфликта. Цель такой программы – не только оказание адресной помощи тем, кто уже ощущает симптомы профессионального выгорания или острого стресса, но и превентивная работа со всем педколлективом, направленная на повышение стрессоустойчивости и сохранение психологического благополучия. Иными словами, требуется системный подход к поддержке учителей, обеспечивающий как профилактику, так и коррекцию негативных последствий стрессовых факторов.

Эмпирические данные подтверждают критичность рассматриваемых рисков. Согласно недавнему социологическому опросу, проведенному среди украинских педагогов во время военных действий, 54% учителей столкнулись с проявлениями профессионального выгорания, а около 80% отмечают значительный рост общего уровня нагрузки и усталости [5]. Почти половина опрошенных (46%) прямо указали, что психологическая поддержка сегодня является одной из главных потребностей в их школах [5]. Эти цифры иллюстрируют огромную цену, которую платят педагоги, работая в условиях конфликта, и подчеркивают настоятельную необходимость организованной помощи. Если не предпринять своевременных мер, есть риск массового накопления хронического стресса в учительской среде, что чревато как дальнейшим ростом

выгорания, так и оттоком кадров из профессии. Даже при внешне благополучном течении процесса адаптации длительное пребывание в состоянии тревоги и перенапряжения может иметь отсроченные негативные эффекты. Как показало исследование, проведенное в регионе с постоянной террористической угрозой, через полгода экстремальной ситуации явного роста профессионального выгорания у учителей может не наблюдаться, однако им необходима психологическая поддержка для предотвращения развития более глубоких стадий стресса [3, С. 42]. Другими словами, педагоги способны какое-то время мобилизовать внутренние ресурсы и сохранять работоспособность, но без поддержки это приведет к исчерпанию резервов. Зарубежный опыт также свидетельствует о важности помощи педагогам в преодолении войны: так, эксперты отмечают, что учителя будут нуждаться в психологической помощи еще долгие годы после окончания боевых действий, чтобы восстановиться эмоционально [4].

Выводы. В заключение подчеркнем, что успешная профессиональная адаптация педагогов в новых субъектах РФ – необходимое условие эффективности всех преобразований в системе образования на этих территориях. Учитель, ощущающий себя компетентным, психологически защищенным и ценным, способен в полной мере реализовать новые стандарты и обеспечить высокое качество образования даже в непростых условиях.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессиональной адаптации педагогов Запорожской и Херсонской областей в условиях интеграции в образовательное пространство Российской Федерации. Подчеркивается актуальность проблемы, связанной с резкой сменой нормативно-правовой, методической и институциональной среды, что требует от учителей переосмысления профессиональной роли и изменения образовательной практики. Представлены результаты эмпирического исследования, основанного на анонимном анкетировании 2567 педагогических работников. Установлено, что большинство педагогов положительно оценивают свой уровень адаптации, несмотря на отдельные трудности, связанные с дефицитом ресурсов, организационно-техническими проблемами и общей нестабильностью обстановки. Выявлены ключевые факторы успешной адаптации: непрерывное обучение и повышение квалификации, поддержка со стороны коллег и администрации, психологическая устойчивость и наличие адекватных условий труда. Особое внимание уделяется рискам профессионального выгорания и стрессовых расстройств у педагогов, работающих в зоне СВО, что подчеркивает необходимость создания системной программы социально-психологической поддержки. Сделан вывод о том, что успешная адаптация педагогов в новых субъектах РФ является важнейшим условием эффективного функционирования образовательной системы и обеспечения ее устойчивого развития.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, педагогические работники, специальная военная операция, факторы риска, профессиональное выгорание, психологическая помощь.

Annotation. The article examines the professional adaptation of teachers in the Zaporizhzhia and Kherson regions within the process of integration into the Russian Federation's educational system. The relevance of the issue is emphasized, as the rapid change in regulatory, methodological, and institutional frameworks requires teachers to reconsider their professional roles and transform educational practices. The paper presents the results of an empirical study based on an anonymous survey of 2,567 teachers. It was found that most educators assess their adaptation positively, despite certain difficulties related to the lack of resources, organizational and technical problems, and general instability in the region. Key factors of successful adaptation were identified: continuous professional training and retraining, support from colleagues and school administration, psychological resilience, and adequate working conditions. Special attention is given to the risks of professional burnout and stress disorders among teachers working in the zone of the Special Military Operation, which highlights the need to establish a systemic program of socio-psychological support. The study concludes that the successful adaptation of teachers in the new regions of the Russian Federation is a crucial condition for the effective functioning and sustainable development of the educational system.

Key words: professional adaptation, teaching staff, Special Military Operation, risk factors, professional burnout, psychological support.

Литература:

1. Долгова, В.И. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении / В.И. Долгова, Е.В. Мельник, Ю.В. Моторина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 76-80. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95522.htm (дата обращения: 12.09.2025)

2. Президент России подписал закон об интеграции новых регионов в образовательную систему [24.05.2023 г.]. – URL: https://repost.press/news/integraciya-v-rossijskoe-obrazovatelnoe-prostranstvo (дата обращения: 12.09.2025)

3. Сенаторова, Е.Н. Профессиональное выгорание педагогов средней школы в условиях террористической угрозы / Е.Н. Сенаторова, А.С. Балан, В.В. Гацуцын // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2024. – Т. 1. – № 1. – С. 34-43. – DOI: 10.17759/epps.2024010104

4. Nadyukova, I. Ukrainian teachers' stress and coping during the war: results from a mixed methods study / I. Nadyukova, A.C. Frenzel // Teaching and Teacher Education. – 2025. – Vol. 157. – DOI 10.1016/j.tate.2025.104941

5. Trade Union of Education and Science Workers of Ukraine. 54% of Ukrainian teachers have professional burnout, and three-quarters of students show signs of stress // Профспілка працівників освіти і науки України. – 2023. – URL: https://pon.org.ua/info-english/engnews/10102-54-of-ukrainian-teachers-have-professional-burnout-and-three-quarters-of-students-show-signs-of-stress.html (дата обращения: 12.09.2025)

УДК 378.147

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОЙ ПРОБЛЕМНОЙ ЛЕКЦИИ

Феоктистова Олеся Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

Постановка проблемы. Монологическая речь всегда являлась предметом специальных исследований. Сегодня лекция рассматривают как «профессионально значимый жанр информативной педагогической речи, который представляет собой устный учебно-научный или научно-популярный дискуссионный (полемический) монолог на учебную тему и имеет специфические жанрообразующие признаки: реализует одновременно комплекс коммуникативных интенций, направленных на активизацию интеллектуально-речевой деятельности слушателей, предполагает особый коллегиальный (партнёрский) характер взаимодействия коммуникантов, при котором коммуникативным лидером и адресантом является лектор, содержит особым образом организованную научную информацию» [7, С. 9]. Такой монолог является средством формирования различных образовательных результатов, в т.ч. универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных). В речи учителя-лектора используются речевые приемы, позволяющие погрузить обучающегося в

познавательный поиск: вслед за звучащим словом педагога испытать проблемную ситуацию, найти способы ее решения.

По данным проведенного нами опроса, подготовка проблемного монолога вызывает у педагогов ряд трудностей, обусловленных спецификой содержания, структуры и формы данного высказывания. Возможно, поэтому проблемная лекция не получила широкого распространения в педагогической практике.

Цель статьи: охарактеризовать процесс подготовки проблемной лекции, определить основные приемы, связанные с деятельностью педагога-лектора на предтекстовом (докоммуникативном) этапе.

Изложение основного материала исследования. Сегодня понятие «проблемность» относят к дидактическому феномену, который реализуется применительно к различным компонентам образовательного процесса. Современный урок, будучи проблемным, предусматривает т.н. трехсубъектную организацию, в которой субъект 1 – ученик, субъект 2 – учитель, субъект 3 – текст, носитель информации [7, С. 110]. На таком уроке проблемная лекция задает условия, активизирующие и направляющие интеллектуально-речевые действия обучающихся. Отсюда при подготовке к лекции учителю требуется предусмотреть соответствующие психолого-педагогические способы и средства, позволяющие управлять познавательной деятельностью слушателей.

Кратко охаракетризуем способы и средства создания «проблемности» на уроке.

Как уже отмечалось, пусковым механизмом, способствующим присвоению субъектом новых знаний, является проблемная ситуация. Это явно или смутно осознанное субъектом затруднение, преодоление которого требует творческого поиска новых знаний, новых способов действий» [8. С. 7]. С его помощью возникает познавательная потребность, активизируется мышление, создаются условия для формирования правильных обобщений [6, С. 13].

Структурным компонентом проблемной ситуации выступает учебная проблема. Она задает вектор движения мысли от незнания к знанию, толкает мысль к поискам новых результатов [16, С. 58], и ее появление «всегда опирается на противоречие между субъектом и объектом познания» [16, С. 58].

В научных источниках, учебную проблему относят к психолого-дидактической категории, поскольку она предусматривает логико-психологическое противоречие учебно-научной информации, «определяющее направление умственного поиска, побуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного» [1, С. 6]. Как правило, она возникает, если проблемный вопрос предполагает альтернативные варианты ответа, обучающийся не владеет алгоритмом выбора верного решения (или привычные, известные ему алгоритмы, не подходят), а также если он испытывает потребность в поиске ответа. Так, в работах Ю.М. Орлова, отмечается, что «в основе этой потребности лежит чувство новизны, стремление получать ясное представление или восприятие, внесение определённости в предположения, упорядочивание мира фактов с теоретическими ожиданиями» [9, С. 25], именно за счёт этого стимулируются «гностические действия, направленные на исследование, изучение, устранение сомнений» [9, С. 25].

Проблемный вопрос содержит сложность, которая реализуется в форме противоречия. Например, в вопросе «от чего зависит написание приставок пре- и при-?» содержится информация об отличии в написании приставок, словами «от чего зависит» определены границы поиска неизвестного. Очевидно, вопрос будет проблемным для обучающихся, не владеющих знаниями о выборе данной орфограммы и испытывающих потребность в новых сведениях.

Поскольку такой вопрос содержит «нечто важное для слушателей, нечто такое, над чем они прежде всего не задумывались, хотя могли бы задуматься, если бы догадались это сделать» [17, С. 56], можно говорить, что проблемный вопрос возникает как бы «в точке пересечения логики науки и интересов» [17, С. 56]. Важным критерием наличия в нем «проблемности» являются интеллектуальные возможности и уровень знаний учащихся.

Другой компонент проблемной ситуации – проблемная задача. Она задает направление на формирование способа действия. Ее элементами являются: проблема (противоречие), условия, способы, необходимые для решения. Иначе говоря, проблема с указанием параметров решения приобретает форму задачи. Отсюда, как утверждают ученые, для успешного поиска решения проблемной задачи необходимо установление отношений между её условием и требованием [1, С. 5]. Причём «новая связь служит рычагом, с помощью которого раскрывается неизвестное» [11, С. 49].

Известно, что творческая (продуктивная) деятельность в условиях проблемной ситуации реализуется поэтапно: проблемная ситуация – проблема – поиск способов решения – решение. Для осуществления процесса решения задачи или проблемы требуется действие механизмов предвосхищения и прогнозирования [1, С. 5].

Сказанное позволяет составить перечень действий педагога, направленных на управление интеллектуально-речевой активностью слушателей лекции: создание ситуации интеллектуального затруднения, формулирование проблемы, побуждение к решению проблемной задачи, выдвижение гипотезы, обоснование / опровержение каждой, подведение итогов. Данные действия отражаются в речевой организации проблемного монолога, благодаря которой текст лекции, как отмечалось выше, выступает третьим субъектом познавательного процесса на уроке, то есть выполняет чрезвычайно весомую коммуникативную нагрузку [12; 15].

Какова интеллектуально-речевая деятельность педагога в процессе чтения книжных источников и создания конспекта проблемной лекции?

В начале подготовки к лекции требуется оценить готовность учеников к активной познавательной работе. Имея представление о теме урока, месте и задачах этапа, на котором она будет использована, педагог обращается к различным источникам. Можно сказать, что тема, замысел урока составляют т.н. предпрограмму будущих действий и формируют определённую установку на работу.

Известно, что «учитель читает не столько для того, чтобы знать (познавательная функция чтения) или чему-либо научиться (хотя с такой целью читаются некоторые виды методических статей), сколько для того, чтобы передать тем или иным образом прочитанное ученикам» [5, С. 22]. Учитывая специфику проблемного монолога, можно предположить, что в ходе изучения различных источников внимание педагога направлено на поиск разнородной информации:

– раскрывающей сложность, неоднозначность представлений о явлении, факте;

– подтверждающей или опровергающей каждое из преположений (мнений);

– содержащей новизну, неожиданность;

– вызывающей интерес и др.

Согласно исследованиям Н.А. Ипполитовой, в процессе работы с различными источниками учитель может создать:

1) текст, передающий основное содержание;

2) текст-ответ, излагающий свою точку зрения на проблему, поднятую автором текста;

3) текст-исследование, включающий интерпретацию, толкование авторской мысли;

4) текст, дополняющий, расширяющий первоисточник собственными заметками (например, критическими замечаниями) и др. [10, С. 219-223].

В совокупности они составляют комбинированный вторичный текст (в нашем случае – обобщённый «эскиз» будущей лекции). Дальнейший процесс подготовки лекции направлен на создание конспекта будущей речи: «без него даже опытному преподавателю трудно сделать содержательное, стройное, увлекательное, точно рассчитанное во времени выступление»

[2, С. 12]. При этом могут быть продуманы и (или) письменно оформлены: текст-сценарий лекции, основные положения (тезисы), план (тезисный или в виде вопросов), аргументы (факты, цитаты и др.).

Окончательно оформленный «аудиторный конспект» является результатом последовательного преобразования нескольких «промежуточных» текстов [12; 14]. Опираясь на известные этапы подготовки устного высказывания, можно предположить, что данный текст изменяется, как минимум, три раза. Во-первых, становится планом / тезисами лекции, во-вторых, «эскизом» проблемного монолога и, наконец, в-третьих, отредактированным графически оформленным конспектом.

Чтобы придать опорным записям форму интеллектуального поиска, педагог выбирает сведения с познавательным противоречием (факты, мнения), которые демонстрируют неоднозначность в выборе языкового факта, оценки литературного произведения и др., и тем самым вызывающие потребность в их анализе, определяет проблемный вопрос, оценивает степень его «проблемности» (возникнет ли у учеников потребность в его обсуждении), отбирает аргументы, подтверждающие / опровергающие каждый из возможных вариантов ответа, формулирует вывод [13].

Подготовленный «эскиз» проблемного монолога завершает процесс анализа, обобщения учебно-научной информации. Последующие действия учителя связаны с созданием итогового конспекта лекции, в который включаются приемы популяризации и средства диалогизации [13]. В конспекте графически выделяются: тезисы, вопросы, факты, цитаты, элементы ведущего монолога, организующего действия обучающихся (фразы типа: «посмотрите на доску…», «найдите…», «прочитайте…», «выделите…», «дополните…»). Такая «партитура произнесения» позволяет «прорепетировать» будущий сценарий познавательного диалога и обеспечивает успешность реализации задуманного замысла.

Выводы. Подведем итог. На докоммуникативном этапе (этапе подготовки) проблемной лекции учитель разрабатывает конспект будущей речи, для этого: определяет готовность учеников к восприятию проблемного монолога, осуществляет работу с различными источниками информации, выбирает сведения с познавательным противоречием, позволяющие управлять познавательной деятельностью слушателей, составляет «эскиз» лекции, дополняет его приёмами популяризации, отбирает средства, активизирующие мыслительную деятельность учеников, оформляет окончательный конспект лекции, с помощью графических значков разрабатывает «партитуру произнесения».

Аннотация. В статье охарактеризован процесс подготовки проблемной лекции, определены основные приемы, связанные с деятельностью педагога-лектора на предтекстовом (докоммуникативном) этапе. Анализируя особенности речевой организации проблемного монолога, автор составляет перечень необходимых действий учителя при работе с информационными источниками на этапе отбора содержания лекции, а также на этапе оформления итогового конспекта будущей речи. Тщательно продуманный сценарий познавательного диалога лектора со слушателями – залог успешной реализации задуманного замысла.

Ключевые слова: лекция, проблемная лекция, проблемная ситуация, проблемный вопрос, учебная проблема, познавательная деятельность, конспект лекции, приемы подготовки конспекта лекции.

Annotation. The article describes the process of preparing a problem-based lecture and identifies the main techniques associated with the lecturer's activities at the pre-textual (pre-communicative) stage. By analyzing the features of the speech organization of a problem-based monologue, the author provides a list of necessary actions for the teacher when working with information sources at the stage of selecting the content of the lecture, as well as at the stage of creating the final outline of the future speech. A well-thought-out scenario for the lecturer's cognitive dialogue with the audience is crucial for the successful implementation of the intended concept.

Key words: lecture, problem lecture, problem situation, problem question, educational problem, cognitive activity, lecture summary, methods of preparing a lecture summary.

Литература:

1. Абушкин, Х.Х. Некоторые психолого-педагогические вопросы организации проблемного обучения / Х.Х. Абушкин // Организация проблемного обучения в школе и в вузе. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1999. – № 1. – С. 4-13

2. Арутюнов, Ю.Ю. Методика чтения лекций (Методические рекомендации) / Ю.Ю. Арутюнов, В.Г. Дера. – М.: ИПКИР, 1989. – 39 с.

3. Гордеева, О.В. Проблемная лекция как форма обучения в вузе / О.В. Гордеева // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе. – 2016. – № 19. – С. 42-48

4. Гордеева, О.В. Проблемная учебная лекция в профессиональной речи учителя русского языка и литературы: диссертация ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Гордеева Олеся Владимировна. – Новокузнецк, 2003. – 332 с.

5. Десяева, Н.Д. Культура речи педагога: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова. – Москва: Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.

6. Ильницкая, И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И.А. Ильницкая. – Москва: Знание, 1985. – 80 с.

7. Ковалевская, Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам) / Е.В. Ковалевская. – М.: МНПИ, 2000. – 247 с.

8. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1996, – 54 с.

9. Орлов, М.Ю. Методы обучения / М.Ю. Орлов. – Москва: «Импринт – Гольфстрим», 1998. – 36 с.

10. Педагогическая риторика: Учеб. пособие / З.С. Смелкова, З.С. Зюкина, О.В. Филиппова, [и др.]. – Москва, 2001. – 387 с.

11. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / А.М. Матюшкин. – Москва: КДУ, 2009. – 190 с.

12. Феоктистова, О.В. Лингвориторические, психолого-педагогические и методические основы создания и использования проблемной лекции на уроках русского языка и литературы: учебное пособие / О.В. Феоктистова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 103 с.

13. Феоктистова, О.В. Приемы речевого воздействия в проблемном монологе / О.В. Феоктистова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 242-245

14. Феоктистова, О.В. Проблемная лекция как средство формирования интеллектуально-речевых умений / О.В. Феоктистова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 281-285

15. Феоктистова, О.В. Проблемный дискурс как разновидность педагогического дискурса (на материале проблемного монолога) / О.В. Феоктистова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 278-281

16. Шевырёв, А.В. Технология творческого решения проблем: Кн. 1. – Мышление и проблема творчества. Психология творчества / А.В. Шевырёв. – Белгород: «Крестьянское дело», 1995. – 210 с.

17. Яскевич, Я.С. Аргументация в науке / Я.С. Яскевич. – Минск: Университетское, 1992. – 144 с.

УДК 376.4

СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР К СОПРОВОЖДАЕМОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ / СОЦИАЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ

Филиппова Оксана Валерьевна
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
ГБОУ школы № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург);
Букина Анастасия Львовна
педагог-психолог
ГБОУ школы № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург);
Кухарь Татьяна Викторовна
педагог-психолог
ГБОУ школы № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

Постановка проблемы. Ключевой задачей образования обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) является формирование жизненных компетенций, что позволяет им выстраивать с окружающими коммуникацию и взаимодействие, иметь доступную сферу самореализации. Методологической основой устоявшейся в последние десятилетия модели психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся является реализация индивидуального подхода. В современных реалиях продолжается поиск, разработка и адаптация технологий работы с обучающимися с ТМНР (Т.А. Басилова, Л.А. Головчиц, Т.Н. Исаева, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, А.М. Царев и др.).

Одним из приоритетных направлений деятельности образовательной организации является сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ТМНР. Проблеме психолого-педагогического сопровождения родителей (законных представителей) обучающихся с ТМНР посвящены исследования А.В. Закрепиной, И.Ю. Левченко, Е.А. Петровой, В.В. Ткачевой и др. [1; 2; 3; 4; 6; 7]. Необходимость и доминантность деятельности по сопровождению семьи в структуре образования обучающихся с ТМНР закреплена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, где отдельным пунктом в структуре специальной индивидуальной программы развития (СИПР) обозначена необходимость разработки и реализации программы сотрудничества с семьей, направленной на гармонизацию внутрисемейных отношений в условиях «особого» родительства.

Гуманизация и гуманитаризация общества способствовали существенным изменениям в образовании обучающихся с ТМНР, однако в постшкольный период семьи сталкиваются со значительными трудностями продолжения социальной активности, встраивания в систему социальных отношений, что приводит к возникновению семейной самоизоляции.

Школьное образование становится апофеозом, не имеющим в своем большинстве логического продолжения в вопросах трудовой и социальной занятости лиц с ТМНР. Новый жизненный цикл семьи сопровождается значительными трудностями для родителей, что приводит к снижению их социальной активности, эмоциональной и психологической дестабилизации. Отсутствие возможности самореализации и включенности в процесс трудовой или социальной занятости негативно сказывается на психическом и социальном благополучии лиц с ТМНР.

Триединство готовности выпускников участвовать в доступных видах трудовой деятельности или социальной занятости в условиях постоянного сопровождения; готовности родителей к социальной активности детей и готовности учреждений к реализации процесса постшкольного сопровождения позволит обеспечить включенность лиц с ТМНР в жизнь общества, повысить качество жизни семей.

Принимая во внимание представленные факторы, деятельность образовательного учреждения должна способствовать созданию условий, обеспечивающих позицию принятия в семье ребенка с ТМНР, стратегию и тактику выстраивания конструктивного взаимодействия, обеспечение готовности семьи к включению в процесс сопровождаемой трудовой занятости.

Изложение основного материала исследования. Целью комплексного сопровождения родителей является создание условий для эмоционального принятия ребенка, адекватного оценивания его возможностей, конструктивного взаимодействия и готовности родителей поддерживать социальную активность ребенка в постшкольный период.

Комплексная программа сопровождения родителей включает три блока:

1. Программа сотрудничества с родителями (1-12 класс).
2. Программа, направленная на выстраивание адекватного восприятия трудовых возможностей ребенка (5-9 класс).
3. Программа подготовки семьи к постшкольной сопровождаемой занятости (10-12 класс).

В соответствии с требованиями, закрепленными в нормативно-правовых документах, определяющих стратегические вехи развития системы образования обучающихся с ТМНР, реализация программы сотрудничества с семьей является одним из магистральных направлений деятельности образовательной организации [5].

Ключевыми идеями и компонентами программы являются:

– оказание психологической поддержки и помощи радетелям;

– формирование и развитие родительских компетенций в области воспитания, обучения и развития ребенка с ТМНР, организации его жизнедеятельности, создания в семье специальных условий, учитывающих особые потребности ребенка;

– привлечение родителей к процессу проектирования и реализации специальной индивидуальной образовательной программы (СИПР);

– создание условиях, способствующих проявлению единства требований в образовательной организации и семье обучающегося;

– осуществление на регулярной основе обмена информацией об изменениях в состоянии, поведении ребенка, о способах и ходе достижения планируемых результатов, корректировке содержания СИПР;

– привлечение родителей к участию в мероприятиях, реализуемых в рамках программы внеурочной деятельности, во внеклассных и внешкольных мероприятиях.

Показателями эффективности реализации программы сотрудничества с семьей является гармонизация внутрисемейных отношений, принятие особенностей развития ребенка, выстраивание социально-желательного стиля взаимодйствия, основанного на диалоге и учете особенностей, возможностей, потребностей ребенка. Инструментом оценки эффективности реализации программы является тест-опросник родительского отношения к детям (А.Я. Варга, В.В. Столин), опросник родительского выгорания (И.Н. Ефимова).

С целью подготовки обучающихся с ТМНР к включению в процесс сопровождаемой трудовой деятельности, социальной занятости в образовательной организации реализуется программа учебного предмета «Труд (Технология)», которая в 7-9 классе имеет модульный принцип построения, носит вариативный характер, включая несколько направлений

обучения: уборщик помещений, уборщик территории, растениевод, полиграфия, керамика, художественно-декоративный труд (мыловарение, валяние, бисероплетение). На данном этапе обучающимся предоставляется возможность попробовать себя в различных направлениях деятельности, что позволяет, с одной стороны, выявить интерес детей, с другой стороны, выявить его потенциальные возможности, выбрать оптимальный профиль углубленного трудового обучения. Таким образом, программа 7-9 класса является диагностической, а в конце 9 класса по результатам проведения профессиональных проб, с учетом интересов ребенка и мнения родителей выбирается профиль углубленного трудового обучения в 10-12 классах.

Для того, чтобы родители были готовы к осознанному выбору направления углубленного трудового обучения в 10-12 классах, исходя из индивидуальных возможностей и способностей ребенка, к основной программе сотрудничества с семьей в 7-9 классах добавляется блок сопровождения, направленный на формирование принятия трудовых возможностей ребенка. Задачами сопровождения является:

– расширение представлений родителей о направлениях трудовой деятельности, трудовых операциях и трудовых действиях, доступных для обучающихся с ТМНР;

– организация взаимодействия родителей с ребенком в ходе реализации различных направлений доступной трудовой деятельности;

– создание условий для осмысления и принятия решения о приоритетном направлении углубленного трудового обучения.

Реализация данного блока программы предполагает осуществление информирования родителей о направлениях трудовой деятельности, доступных лицам с ТМНР, создание условий для активизации и включения родителей в процесс трудового обучения и воспитания, демонстрацию и обсуждение (рефлексию) трудовых и надпрофессиональных возможностей, создание условия для психологической поддержки родителей в процессе принятия возможностей ребенка, снижения тревожности и нереалистичных ожиданий.

Формами взаимодействия в рамках реализации данного содержания сопровождения являются: совместные с родителями, обучающимися и специалистами мастер-классы по различным направлениям трудового обучения, индивидуальные консультации со специалистами, группы поддержки, тематические семинары, открытые занятия для родителей, совместные экскурсии при реализации программы внеурочной деятельности «Стар ПРО», направленной на ознакомление обучающихся с профессиями, в рамках которых возможно совершение ими отдельных трудовых операции или трудовых действий.

Инструментами оценки достижения планируемых результатов программы по формированию адекватного восприятия и принятия трудовых возможностей ребенка является анкетирование родителей, позволяющее оценить уровень восприятия трудовых возможностей и профессиональных перспектив ребенка с ТМНР, проведение мотивационного интервью по результатам анкетирования, анализ документации (протокол психолого-педагогического консилиума, СИПР).

Анкета по оценке трудовых возможностей и профессиональных перспектив ребенка (5-9 класс) разработана специалистами ГБОУ школы № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга. Анкета позволяет определить готовность родителей к адекватному оцениванию трудовых возможностей ребенка с интеллектуальными нарушениями, выбору профиля углубленной трудовой подготовки (для обучающихся 5-9 классов). Анкета включает ряд вопросов, которые объединены в четыре блока:

– профессиональные ориентиры: взгляд на будущее ребенка;

– трудовое обучение: запросы и ожидания;

– оценка трудовых возможностей: навыки и трудовые операции;

– готовность родителей к сотрудничеству: взаимодействие и сопровождение.

Таким образом, реализация программы по формированию адекватного восприятия и принятия трудовых возможностей ребенка, реализуемая в 5-9 классах позволяет создать условия для осознанного выбора родителями направления углубленного трудового обучения.

Программа углубленного трудового обучения в 10-12 классах предполагает создание условий, способствующих подготовке обучающихся к включению в процесс сопровождаемой трудовой занятости. Эффективность включения выпускников в процесс постшкольного сопровождения обеспечивается также готовностью родителей к продолжению и поддержке процесса сопровождения.

С целью создания условий для обеспечения готовности родителей к включению детей в процесс постшкольного сопровождения разработана программа подготовки семьи к постшкольной сопровождаемой трудовой деятельности / сопровождаемой социальной занятости, включающая ряд основных задач:

– расширение представлений родителей о направлениях сопровождаемой трудовой деятельности / сопровождаемой социальной занятости лиц с ТМНР;

– повышение информированности об организациях, занимающихся сопровождаемой трудовой деятельностью / социальной занятостью (социальные учреждения, учреждения образования, здравоохранения, культуры, общественные организации);

– создание условий для рефлексии возможностей ребенка и их согласования с направлениями сопровождаемой трудовой деятельности / сопровождаемой социальной занятости;

– создание платформы для обмена опытом между родителями, специалистами и организациями, включёнными и реализующими сопровождаемую трудовую деятельность / социальную занятость лиц с ТМНР.

Содержанием сопровождения родителей в 10-12 классе является:

– информирование родителей о направлениях сопровождаемой трудовой деятельности, доступных для обучающихся с ТМНР;

– информирование об организациях, занимающихся сопровождаемой трудовой деятельность / социальной занятостью (социальные учреждения, учреждения образования, здравоохранения, культуры, общественные организации);

– психологическое сопровождение родителей в процессе подготовки к постшкольной социальной занятости детей;

– мотивирование на активное участие в социальной жизни;

– привлечение информационных ресурсов, способствующих облегчению для родителей процесса поиска подходящих программ и служб.

К формам реализации данного направления относятся: индивидуальные консультации, тематические ярмарки, открытые занятия профильных специалистов; встречи с родителями выпускников с ТМНР, включенных в процесс постшкольного сопровождения, а также со специалистами, осуществляющими процесс сопровождаемой трудовой деятельности / социальной занятости.

К инструментам оценки достижения результатов реализации программы подготовки семьи к постшкольной сопровождаемой трудовой деятельности / социальной занятости относятся анкетирование и мотивационное интервью по его

результатам.

Разработанная педагогами-психологами анкета по изучению готовности родителей к сопровождению трудовой занятости и социальной занятости позволяет выявить:

– информированность родителей о сопровождаемой трудовой деятельности и социальной занятости;

– видение организационных вопросов трудовой деятельности / социальной занятости;

– видение трудовой специализации в постшкольный период;

– видение трудовых возможностей детей.

Выводы. Таким образом, комплексная программа сопровождения родителей обучающихся с ТМНР включает три взаимосвязанных блока, способствующих гармонизации внутрисемейных отношений, созданию условий для обеспечения готовности родителей к включению детей в процесс постшкольного сопровождения.

Аннотация. В статье поднимается проблема подготовки обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития и их семей к включению в процесс постшкольного сопровождения. В контексте подготовки обучающихся с ТМНР к включению в процесс сопровождаемой трудовой деятельности / социальной занятости актуальным является рассмотрение вопроса комплексного сопровождения родителей (законных представителей). Программа комплексного сопровождения родителей реализуется на протяжении всего периода школьного обучения. В статье представлена структура программы комплексного сопровождения родителей, включающая три взаимосвязанных блока, отличающихся целевыми ориентирами, содержанием, направлениями и формами взаимодействия. Необходимость расставления различных акцентов в программе сопровождения родителей соотносится с различным кругом задач, решаемых в рамках реализации программ трудового обучения и воспитания обучающихся с ТМНР. Отдельное внимание уделяется системе оценивания планируемых результатов реализации программы сопровождения родителей, в том числе определены основные векторы анкетирования.

Ключевые слова: комплексное сопровождение; семья, воспитывающая ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития, сопровождаемая трудовая деятельность, социальная занятость.

Annotation. The article raises the problem of preparing students with severe multiple developmental disabilities and their families for inclusion in the process of post-school support. In the context of preparing students with TMNR for inclusion in the process of accompanied work/social employment, it is relevant to consider the issue of comprehensive support of parents (legal representatives). The program of comprehensive support of parents is implemented throughout the entire period of school education. The article presents the structure of the program for comprehensive support of parents, which includes three interconnected blocks that differ in targets, content, directions and forms of interaction. The need to place various accents in the parental support program correlates with a different range of tasks solved in the framework of the implementation of labor training and education programs for students with TMNR. Special attention is paid to the system for assessing the planned results of the implementation of the parental support program, including the main vectors of the questionnaire.

Key words: comprehensive support; family raising a child with severe multiple developmental disabilities, accompanied by labor activity, social employment.

Литература:

1. Закрепина, А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / А. Закрепина // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 4. – С. 94-101

2. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

3. Петрова, Е.А. Организация работы с семьей обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС / Е.А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62(3). – С. 182-186

4. Петрова, Е.А. Сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ТМНР / Е.А. Петрова // Педагогический вестник. – 2024. – № 33. – С. 32-35

5. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» № 1599 от 19 декабря 2014 г.

6. Ткачева, В.В. Психологическая помощь семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья: некоторые итоги развития / В.В. Ткачева // Коррекционная педагогика. – Теория и практика: научно-методический журнал. – М. – 2016. – № 4(70). – С. 48-55

7. Ткачева, В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – М.: УМК «Психология», 2006. – 320 с.

УДК 378.16

ИННОВАЦИОННОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Фэн Яци
аспирант
Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург)

Постановка проблемы. На фоне активного продвижения Китаем цифровой трансформации, применение цифровых образовательных ресурсов не только преобразовало традиционные модели обучения, но и повлияло на подходы и результаты обучения студентов (F. Radmehr, 2024). Как основная группа учащихся в эпоху информации, студенты университетов переживают глубокие изменения в своих методах обучения. Цифровые образовательные ресурсы играют важную роль в стимулировании развития высококачественного образования в новую эпоху, особенно в сокращении региональных разрывов в развитии и продвижении равенства в образовании (Xie & Zhang,2024). Однако на практике предоставление и использование таких ресурсов по-прежнему сталкивается с многочисленными проблемами. По мере совершенствования таких технологий, как искусственный интеллект и большие данные, форматы и содержание цифровых образовательных ресурсов становятся все более богатыми и разнообразными (Vänttinen M., 2024). В условиях цифровой и интеллектуальной среды цифровые образовательные ресурсы стали важным дополнительным инструментом для студентов, изучающих английский язык, а их персонализированные настройки повышают заинтересованность в обучении. Хотя эти ресурсы обладают огромным потенциалом для повышения эффективности изучения английского языка, их практическая эффективность по-прежнему ограничивается множеством факторов, в том числе самодисциплиной учащихся и цифровой грамотностью как преподавателей, так и студентов (Barnes & Tour, 2023; Pennington и др., 2024). В результате вопрос о том, как лучше согласовать цифровые образовательные ресурсы с реальными потребностями студентов университетов в изучении английского языка, стал актуальной проблемой, требующей изучения.

Изложение основного материала исследования. Данное исследование посвящено инновационному применению и практическим результатам использования цифровых образовательных ресурсов в изучении английского языка китайскими студентами университетов. Его цель – изучить, как такие ресурсы могут быть эффективно использованы в современных образовательных учреждениях, проанализировать их влияние на эффективность обучения, вовлеченность студентов и их общий опыт. Исследование охватывает следующие ключевые аспекты: разъяснение определения и траектории развития цифровых образовательных ресурсов; в контексте текущей цифровой трансформации образования – определение их прикладной ценности и практического значения в высшем образовании, особенно в области изучения английского языка.

В исследовании приняли участие 100 студентов бакалавриата одного из китайских университетов, которые сосредоточились на инновационном применении и оценке эффективности цифровых образовательных ресурсов в изучении английского языка. Вначале с помощью анкеты по стилям обучения были измерены и классифицированы преобладающие стили обучения участников (визуальный, аудиальный, кинестетический и т.д.), что позволило в последующих экспериментах предоставить оптимально подходящие цифровые ресурсы для различных предпочтений в обучении. На основе стилей обучения 100 студентов были равномерно разделены на четыре группы: визуальная группа, аудиальная группа, кинестетическая группа и контрольная группа, по 25 студентов в каждой группе.

В экспериментальном проекте каждая группа студентов использовала цифровые образовательные ресурсы, соответствующие их стилю обучения. Например, группа визуальных учеников в основном использовала платформы и приложения, ориентированные на визуальное представление информации, такие как изображения, видео и интеллект-карты; группа аудиальных учеников в основном использовала подкасты и материалы для прослушивания английского языка; а группа кинестетических учеников сосредоточилась на интерактивных симуляциях сценариев, приложениях для ролевых игр и онлайн-играх, основанных на выполнении заданий, чтобы улучшить практический опыт. Контрольная группа продолжала использовать традиционные печатные материалы, такие как учебники и дополнительные руководства.

Восьминедельный период вмешательства включал предварительные и заключительные тесты для оценки навыков аудирования, говорения, чтения и письма. Одновременно с этим с помощью анкет и полуструктурированных интервью были собраны данные о частоте использования студентами цифровых ресурсов, их отзывах об опыте и изменениях в мотивации к обучению. Для анализа данных использовались описательная статистика и анализ дисперсии (ANOVA) с помощью SPSS, чтобы сравнить показатели улучшения до и после вмешательства в группах с разными стилями обучения. Ключевые темы были извлечены из материалов интервью и наблюдений с помощью тематического анализа для интерпретации и дополнения количественных результатов.

Результаты показывают, что студенты, чей стиль обучения соответствовал соответствующим цифровым образовательным ресурсам, продемонстрировали значительное улучшение интереса к изучению английского языка и навыков чтения. Напротив, студенты, использующие несоответствующие ресурсы или традиционные подходы, не продемонстрировали заметных изменений в интересе к изучению английского языка или практических навыках применения языка. С педагогической точки зрения, инновационное применение цифровых образовательных ресурсов эффективно повышает качество и эффективность преподавания в классе. Это предоставляет эмпирические доказательства для университетов по внедрению дифференцированного обучения английскому языку и оптимизации распределения цифровых образовательных ресурсов.

Выводы. Инновационное применение цифровых образовательных ресурсов в процессе изучения английского языка китайскими студентами имеет значительную исследовательскую ценность. С одной стороны, оно способствует продвижению равенства в образовании и повышению его качества, в частности, сокращению разрыва в образовании между городом и селом и продвижению высококачественного, сбалансированного развития образования. С другой стороны, оно повышает эффективность обучения и способности студентов к самостоятельному обучению, тем самым увеличивая их вовлеченность и удовлетворенность обучением. Инновационное применение цифровых образовательных ресурсов также определяет новые направления развития образовательных технологий, предлагая высшим учебным заведениям более жизнеспособные решения для педагогической практики. Таким образом, данное исследование имеет не только теоретическую ценность, но и существенное практическое значение, обеспечивая надежную поддержку и ориентир для реформирования преподавания английского языка в университетах и разработки цифровых образовательных ресурсов.

Аннотация. С быстрым развитием информационных технологий цифровые образовательные ресурсы все чаще применяются в сфере образования. В данном исследовании, в котором приняли участие 100 китайских студентов, с помощью анкет и интервью изучаются инновационные методы применения цифровых образовательных ресурсов в изучении английского языка и их практические результаты. Результаты показывают, что цифровые образовательные ресурсы не только разнообразят форматы изучения английского языка для студентов, но и повышают их интерес к обучению, способности к самообучению и эффективность обучения. В заключение предлагаются рекомендации по интеграции цифровых образовательных ресурсов в преподавание английского языка в университетах.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы; Изучение английского языка; Преподавание английского языка в университетах; Инновационное применение.

Annotation. With the rapid development of information technology, digital educational resources are increasingly being used in education. This study, which involved 100 Chinese students, uses questionnaires and interviews to explore innovative methods of using digital educational resources in English language learning and their practical results. The results show that digital educational resources not only diversify the formats of English language learning for students, but also increase their interest in learning, self-learning abilities, and learning effectiveness. In conclusion, recommendations are made for integrating digital educational resources into English language teaching in universities.

Key words: digital educational resources; English language learning; English language teaching at universities; Innovative application.

Литература:

1. Barnes, M. Empowering English as an Additional Language students through digital multimodal composing / M. Barnes, E. Tour // Literacy. – 2023. – Vol. 57. – № 2. – P. 106-119. – DOI: 10.1111/lit.12319

2. Pennington, V. Translanguaging with digital, collaborative writing: Early multilingual composers / V. Pennington, E. Howell, R. Kaminski, [at all] // The Reading Teacher. – 2024. – DOI: 10.1002/trtr.2344

3. Radmehr, F. Learning more about derivative: leveraging online resources for varied realizations / F. Radmehr, M. Turgut // ZDM Mathematics Education. – 2024. – Vol. 56. – P. 589-604. – DOI: 10.1007/s11858-024-01564-0

4. Vänttinen, M. Resolving asymmetry of access in peer interactions during digital tasks in EFL classrooms / M. Vänttinen // Linguistics and Education. – 2024. – Vol. 80. – DOI: 10.1016/j.linged.2024.101287

5. Xie, Y. Synergy of higher education resources and digital infrastructure construction in China: Regional differences, dynamic evolution, and trend forecasting / Y. Xie, M. Zhang // PLOS ONE. – 2024. – Vol. 19. – № 6. – DOI: 10.1371/journal.pone.0304613

УДК 378.147

МЕТОДИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Хальпукова Екатерина Леонидовна
кандидат филологических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин
Белорусский государственный университет (г. Минск)

Постановка проблемы. Большое количество иностранцев, желающих изучать русский язык и получать образование на этом языке, обусловливает актуальность специальности «Русский язык как иностранный» в сфере высшего и дополнительного образования. В процессе профессиональной переподготовки с присвоением квалификации «Преподаватель русского языка как иностранного» слушатели, у которых основным образованием может быть как филологическое или педагогическое, так и любое другое, сталкиваются с разнообразием методов и авторских методик, что требует серьезного анализа для грамотного и целесообразного их использования.

Изложение основного материала исследования. Методическая грамотность представляет собой начальную ступень овладения профессионально-педагогической грамотностью и включает в себя такие взаимосвязанные компоненты, определяющие степень готовности преподавателя к решению педагогических ситуаций, как: мотивационно-целевой, содержательно-информационный, операционально-деятельностный, управленческо-волевой, оценочно-рефлексивный [2, С. 34-46].

Структурная целостность методической грамотности преподавателя русского языка как иностранного (далее – РКИ) предполагает знание системы преподавания в иностранной аудитории, владение современным педагогическим инструментарием, умение трансформировать традиционные подходы к обучению в практику работы с информационными технологиями. Как справедливо отмечает Л.С. Крючкова, «преподаватель должен овладеть методикой преподавания РКИ на всех этапах обучения, а также национальными методическими традициями, принятыми в той или иной стране» [4, С. 13]. Безусловно, для совершенствования методической подготовки необходимо систематическое повышение квалификации, а также дополнительное образование педагогической, психологической, лингвистической, культурологической и другой гуманитарной направленности [1].

Современные образовательные тенденции связаны, с одной стороны, с концепцией бриколажа, а с другой – со SMART-обучением. Бриколаж в практике преподавания РКИ требует высокого уровня методической грамотности и достаточного опыта работы с представителями разных культур и стран. Как показывает практика, преподаватели с разным уровнем готовности к профессиональной деятельности для эффективного обучения выбирают комплексный и мультимодальный подходы с целесообразным сочетанием различных методов [7, С. 437]. Для этого используется методика SMART, изначально описанная в области стратегического планированная, чтобы помочь сделать абстрактные цели понятными и достижимыми.

Существуют различные варианты расшифровки акронима SMART, однако наиболее распространенным является следующий: Specific (конкретный), Measurable (измеримый), Achievable (достижимый), Relevant (значимый, важный) и Time-bound (ограниченный во времени). Именно такие критерии целеполагания описывает белорусский методист О.Л. Повстяная [6]. Российские исследователи Е.Н. Кролевецкая и А.А. Черных [3] анализируют новую образовательную модель на основе пяти элементов, представленных в работе корейских ученых B.H. Kim, S.Y. Oh: Self-directed (самоуправляемый), Motivated (мотивированный), Adaptive / Adapted (адаптивный / адаптированный), Resource enriched (обогащенный ресурсами), Technologies embedded (встроенный в технологии) [8, С. 138-139].

SMART-обучение РКИ достигается посредством комплексного подхода с грамотной комбинацией различных эффективных методик (в англоязычной академической среде для этого используется термин «эклектика» [9]), которые не столько характеризуются новизной, сколько адаптируются под определенные цели и образовательные потребности иностранных обучающихся.

В рамках аудиторной работы методика SMART может рассматриваться на основе конкретности, измеримости, достижимости, значимости поставленных целей и ограниченности их во времени (Specific – Measurable – Achievable – Relevant – Time-bound). Самостоятельная / домашняя работа инофонов строится на самоуправляемости, мотивации, адаптации, ресурсах виртуальной образовательной среды и использовании информационно-коммуникационных технологий (Self-directed – Motivated – Adaptive / Adapted – Resource enriched – Technologies embedded).



Для достижения лучших методических результатов применяют технологии педагогического дизайна, предметом которого является целенаправленный процесс создания эффективных образовательных условий. В методике преподавания РКИ педагогический дизайн представляет собой комплекс педагогического проектирования и организации обучения инофонов, направленный на успешное изучение языка, т.е. включающий в себя конкретные цели и задачи, адаптированные учебные материалы, определенную структуру содержания на основе постепенного усложнения, современные инструменты визуализации информации, оптимальное количество практических заданий и условно-речевых симуляций, моделирующих реальные ситуации общения, средства оценивания результатов обучения. Кроме того, преподавателю РКИ необходимо грамотно выстроить систему управления учебным процессом на разных этапах путем обновления образовательного контента и отбора основных и дополнительных материалов с учетом национальных, возрастных, психологических и индивидуальных особенностей иностранных обучающихся, чтобы сформировать у них ключевые компетенции для решения различных коммуникативных задач на русском языке.

Коммуникативный метод, считающийся «золотым стандартом» современного языкового образования, относится к

комбинированным методам обучения, поэтому органично дополняется другими методами, в том числе интерактивными, которые способствуют эффективному использованию языка в реальном общении и развитию определенных навыков в устной и письменной коммуникации (написать заявление, выступить с докладом на конференции, поддержать беседу, совершить и покупки и т.д.).

Погружение в языковую среду может осуществляться с помощью виртуальных образовательных ресурсов и мобильных приложений. Метод интервальных повторений, применяемый во многих информационно-коммуникационных инструментах обучения позволяет сохранить в долговременной памяти изучаемый материал.

Методика SMART для самостоятельной / домашней работы инофонов дает возможность преподавателю увидеть образовательную траекторию обучающихся посредством различных критериев онлайн-оценивания и скорректировать групповую и индивидуальную динамику в обучении. Трансформация теоретических знаний в практический опыт на основе доступа к обширному учебному контенту по РКИ, разработанному для представителей различных культур во многих странах, повышает уровень профессионально ориентированного обучения языку.

Выводы. Уровень методической грамотности преподавателя РКИ определяется степенью владения системой знаний, навыков и умений для решения профессиональных задач с учетом специфики иностранной аудитории. Спроектированное единство целей и средств обучения, отобранного, разработанного и адаптированного учебного материала для индивидуальной и групповой работы способствует не только повышению качества языкового образования, но и формированию у обучающихся глобальных компетенций, сформулированных в Докладе Международной комиссии по образованию для XXI века [5].

Аннотация. В статье раскрывается суть понятия методической грамотности преподавателя русского языка как иностранного в современной образовательной системе. Уровень методической грамотности коррелирует с уровнем готовности к решению педагогических задач на основе SMART-обучения с применением комплексного подхода и технологий педагогического дизайна.

Ключевые слова: методическая грамотность, SMART-обучение, педагогический дизайн, комплексный подход, русский язык как иностранный.

Annotation. The article deals with the methodological literacy concept for teachers of Russian as a foreign language in the modern educational system. The methodological literacy level correlates with the readiness level to solve pedagogical problems based on SMART-education, integrated approach and instructional design technologies.

Key words: methodological literacy, SMART-education, instructional design, integrated approach, Russian as a foreign language.

Литература:

1. Балыхина, Т.М. Деятельность преподавателя РКИ как развивающаяся система / Т.М. Балыхина. – URL: https://rusist24.rudn.ru/index.php/stati-po-rki/deyatelnost-prepodavatelya-rki-kak-razvivayushchayasya-sistema (дата обращения: 16.09.2025)

2. Егорова, Н.А. Сущностные характеристики методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка / Н.А. Егорова // Формирование методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста: монография. – Барановичи: РИО БарГУ, 2012. – С. 28-46

3. Кролевецкая, Е.Н. «SMART-обучение» как новая образовательная модель: отношение педагогов и обучающихся / Е.Н. Кролевецкая, А.А. Черных // Актуальные проблемы воспитательной работы и молодежной политики в современном вузе: материалы I Междунар. науч.-метод. конф., Витебск, 28-29 сентября 2021 г. – Витебск: ВГАВМ, 2021. – С. 141-143. – URL: https://repo.vsavm.by/handle/123456789/18132 (дата обращения: 17.09.2025)

4. Крючкова, Л.С. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя РКИ / Л.С. Крючкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 1. – С. 12-17

5. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within). Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – Издательство ЮНЕСКО, 1996. – URL: https://ifap.ru/library/book201.pdf (дата обращения: 18.09.2025)

6. Повстяная, О.Л. Метод SMART: описание цели и планирование деятельности на уроке / О.Л. Повстяная // Вестник Витебского областного института развития образования: науч.-практ. журнал. – 2022. – № 2(3). – С. 99-102

7. Хальпукова, Е.Л. Анализ эффективных методов обучения русскому языку как иностранному / Е.Л. Хальпукова; под ред. Т.Н. Мельниковой [и др.] // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XXIII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 3 окт. 2024 г. – Минск, 2024. – С. 437-441. – URL: https://rep.bsmu.by/handle/BSMU/45309 (дата обращения: 19.09.2025)

8. Kim, B.H. A Study on the SMART Education System Based on Cloud and N-screen / B.H. Kim, S.Y. Oh // Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society. – 2014. – Vol. 15. – № 1. – P. 137-143. – URL: https://www.kais99.org/jkais/journal/v15n1/SHGSCZ_2014_v15n1_137/40pd/40pd.pdf (дата обращения: 17.09.2025)

9. Mellow, J.D. Toward Principled Eclecticism in Language Teaching: The Two-Dimensional Model and Centering Principle / J.D. Mellow // TESL-EJ. – 2002. – Vol. 5. – № 4. – URL: https://tesl-ej.org/ej20/a1.html (дата обращения: 02.10.2025)

УДК 371

НАПРАВЛЕНИЯ, МЕТОДЫ И ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБУЧЕНИЯ

Цыбикова Сэлмэг Баировна
магистрант
Московская международная академия (г. Москва);
Осадчая Ирина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
Московская международная академия (г. Москва)

Постановка проблемы. Современная система начального образования характеризуется возрастающей ролью иностранных языков как инструмента межкультурной коммуникации и личностного развития. В условиях глобализации владение иностранным языком становится не только средством получения знаний, но и важной компетенцией, необходимой для успешной социализации и профессиональной ориентации в будущем. Актуальность изучения формирования навыков иноязычного общения у младших школьников обусловлена необходимостью создания условий для раннего овладения речевыми умениями, что позволяет детям развивать коммуникативные способности в гармоничном сочетании с

когнитивным и эмоциональным развитием.

В последние годы в педагогической науке наблюдается значительный интерес к использованию мультимедийных и интерактивных технологий для обучения иностранным языкам. Исследования М. Байера подчеркивают, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования базовых навыков устной и письменной речи, а также для развития способности воспринимать иностранную речь на слух [1, С. 45]. По мнению Н.Н. Безденежных и С.Е. Цветковой, игровые и коммуникативные технологии способствуют снижению психологического барьера, повышают мотивацию и вовлеченность детей в учебный процесс, что особенно важно при освоении нового языка [2, С. 42].

В работах Д. Нунэна и Д. Халлиуэлла рассматривается широкий спектр методов, направленных на интеграцию различных видов речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения и письма – в единый образовательный процесс, что обеспечивает системное формирование языковой компетенции [4, С. 78; 7, С. 34]. При этом особое внимание уделяется созданию условий для активной коммуникативной практики, которая позволяет младшим школьникам постепенно осваивать сложные речевые конструкции и развивать уверенность в собственных коммуникативных возможностях.

Современные исследования, представленные, в частности, в работах О.В. Путистиной и С.В. Титовой, показывают, что использование мультимедийных ресурсов значительно повышает эффективность освоения языка за счет интеграции визуальных, аудиальных и интерактивных средств [5, С. 67; 6, С. 112]. Такой подход обеспечивает многоканальное восприятие материала, стимулирует самостоятельное применение изученного языка и создает условия для формирования устойчивых коммуникативных навыков.

Таким образом, проблема формирования навыков иноязычного общения у младших школьников в условиях мультимедийного обучения является актуальной и требует системного рассмотрения с точки зрения современных педагогических и психологических подходов. Существующие исследования подтверждают эффективность комбинирования коммуникативных, игровых и мультимедийных методов, что позволяет обеспечивать комплексное развитие языковой компетенции и формировать у детей уверенность в использовании иностранного языка в разнообразных речевых ситуациях.

Изложение основного материала исследования. Формирование навыков иноязычного общения у младших школьников является одной из ключевых задач современного начального образования, что связано с возрастающей ролью иностранных языков в глобализированном обществе. По мнению М. Байера, обучение иностранным языкам в младшем школьном возрасте предполагает создание условий для естественного освоения речевых навыков, при этом важно учитывать когнитивные и эмоциональные особенности детей [1, С. 45]. Такой подход подчеркивает необходимость ориентирования педагогического процесса на активное вовлечение обучающихся в коммуникативную практику, что позволяет формировать первичные навыки устной речи и восприятия иностранной речи на слух. В исследованиях Н.Н. Безденежных и С.Е. Цветковой отмечается, что игровые технологии способствуют снижению психологического барьера, стимулируют мотивацию и интерес к обучению, что особенно важно для младших школьников, у которых уровень концентрации и устойчивости внимания ограничен [2, С. 42]. Использование игровых методов в сочетании с коммуникативным подходом обеспечивает развитие способности строить диалоги, выражать собственные мысли и реагировать на речь партнера, создавая условия для формирования функциональной языковой компетенции.

В работах Д. Нунэна подчеркивается, что коммуникативный подход в обучении иностранным языкам предполагает интеграцию всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма, при этом основное внимание уделяется способности учащихся использовать язык для решения практических задач [4, С. 78]. Такая системная организация обучения позволяет формировать у младших школьников не только знания о языке, но и умение применять их в реальных коммуникативных ситуациях, что является ключевым аспектом раннего языкового образования. По словам Е.В. Кандаловской, И.В. Шукшиной и М.Н. Вороновой, особое внимание следует уделять постепенному усложнению коммуникативных заданий, начиная с простых диалогов и упражнений на повторение, и постепенно переходя к моделированию реальных ситуаций [3, С. 21]. Такой подход обеспечивает постепенное развитие уверенности и самостоятельности учащихся в использовании иностранного языка.

Одним из значимых направлений является интеграция мультимедийных и интерактивных средств, что позволяет сочетать визуальные, аудиальные и интерактивные элементы обучения. О.В. Путистина в исследованиях отмечает, что интерактивные технологии создают условия для активного включения детей в процесс обучения, позволяют разнообразить формы подачи материала и повышают уровень усвоения языковых конструкций [5, С. 67]. Аналогично, С.В. Титова подчеркивает, что использование цифровых ресурсов в начальной школе способствует формированию навыков аудирования и говорения через интерактивные задания, мультимедийные презентации, а также игровые ситуации [6, С. 112]. Такое сочетание традиционных методов и современных технологий создает комплексную образовательную среду, где обучающийся получает возможность многоканального восприятия языка, что значительно ускоряет процесс формирования коммуникативных навыков.

Д. Халлиуэлл в своих работах обращает внимание на важность личного опыта и практической деятельности для младших школьников, отмечая, что обучение иностранному языку должно быть тесно связано с их интересами и повседневными ситуациями [7, С. 34]. По мнению Р. Якобсона и Э. Фоу, раннее формирование навыков иноязычного общения имеет долгосрочные эффекты на развитие когнитивных и социальных компетенций, поскольку дети учатся строить коммуникацию, планировать высказывания и анализировать ответы партнера [8, С. 105]. Эти наблюдения подтверждают, что ключевым фактором успешного обучения является активная практическая деятельность, которая учитывает возрастные возможности учащихся.

Анализ представленных исследований позволяет выделить несколько важных положений. Во-первых, эффективность формирования навыков иноязычного общения напрямую зависит от учета возрастных и психологических особенностей младших школьников. Во-вторых, игровые и коммуникативные технологии являются основными инструментами, обеспечивающими вовлеченность и мотивацию учащихся. В-третьих, интеграция мультимедийных средств и интерактивных ресурсов позволяет создать разнообразные формы учебной деятельности, что способствует комплексному развитию всех видов речевой компетенции.

Можно отметить, что последовательное построение учебного процесса с постепенным увеличением уровня сложности, использование ситуационных и ролевых заданий, а также активное применение мультимедийных средств создают условия для формирования устойчивых навыков общения на иностранном языке. Важно, что такие методы позволяют не только передавать языковые знания, но и развивать способность к самостоятельной коммуникации, адаптацию к различным речевым ситуациям, а также формировать положительное отношение к изучению иностранного языка с раннего возраста. Таким образом, интеграция современных педагогических подходов, коммуникативных и интерактивных технологий обеспечивает комплексное развитие иноязычной компетенции младших школьников и закладывает основу для дальнейшего успешного овладения иностранным языком.

Формирование навыков иноязычного общения у младших школьников требует системного подхода, включающего разнообразные направления развития речевой компетенции. По словам М. Байера, одним из основных направлений

является развитие устной речи, которое предполагает формирование способности вести диалог, участвовать в обсуждениях и выражать собственные мысли в устной форме [1, С. 52]. Это направление особенно важно в младшем школьном возрасте, когда дети осваивают базовые языковые конструкции и учатся применять их в конкретных коммуникативных ситуациях. Акцент на устной речи позволяет формировать у обучающихся навыки произношения, интонации и словарный запас, что является основой для дальнейшего успешного изучения иностранного языка.

В исследованиях Н.Н. Безденежных и С.Е. Цветковой отмечается значимость игровых технологий для развития коммуникативных навыков. По их мнению, игровые ситуации создают эмоционально благоприятную среду, стимулируют активное участие детей и способствуют закреплению языковых навыков через повторение и практическое применение [2, С. 43]. Применение игровых методов позволяет младшим школьникам легче преодолевать страх перед ошибками, увеличивает мотивацию и делает процесс обучения более естественным. Важно, что игровые формы обучения одновременно развивают социальные навыки, умение работать в паре или группе, а также способность слушать и понимать партнера, что напрямую влияет на эффективность формирования коммуникативной компетенции.

Помимо устной речи, существенное значение имеет развитие навыков аудирования. В работах Д. Нунэна подчеркивается, что способность воспринимать и понимать иностранную речь на слух является фундаментом для успешной коммуникации, поскольку она обеспечивает возможность адекватного реагирования на речь партнера и формирования диалогической компетенции [4, С. 85]. Развитие аудирования у младших школьников требует систематического включения аудио- и видеоматериалов, повторения и интеграции в игровые и коммуникативные задания, что позволяет формировать навыки восприятия речи в различных контекстах и повышает уверенность учащихся при использовании языка.

По мнению Е.В. Кандаловской, И.В. Шукшиной и М.Н. Вороновой, важным направлением является развитие навыков чтения и понимания текста. Они отмечают, что младшие школьники должны постепенно осваивать чтение с пониманием, что включает узнавание лексических единиц, анализ структуры предложений и интерпретацию содержания [3, С. 28]. Чтение в сочетании с устной и письменной практикой способствует формированию целостной языковой компетенции, позволяет расширять словарный запас и укреплять грамматические навыки. Использование адаптированных текстов и интерактивных упражнений делает процесс обучения более динамичным и увлекательным для детей, что повышает эффективность освоения языковых навыков.

Особое внимание уделяется развитию письменной речи. О.В. Путистина отмечает, что интеграция письменных упражнений в мультимедийную среду позволяет не только закреплять изученный материал, но и развивать навыки самостоятельного выражения мыслей на иностранном языке [5, С. 74]. Письменная деятельность, особенно в форме интерактивных заданий, таких как составление сообщений, ответов на вопросы и создание небольших текстов, способствует формированию у младших школьников навыков структурирования информации и использования языковых средств в практических ситуациях. Это направление также укрепляет понимание грамматики и синтаксиса, обеспечивая комплексное развитие языковой компетенции.

Использование мультимедийных и интерактивных технологий является ключевым инструментом для реализации всех перечисленных направлений. С.В. Титова подчеркивает, что цифровые ресурсы позволяют создавать разнообразные формы учебной деятельности, включая интерактивные игры, аудио- и видеозадания, презентации и симуляции речевых ситуаций [6, С. 119]. Такие технологии обеспечивают многоканальное восприятие информации, что способствует лучшему усвоению материала и развитию всех видов речевой деятельности одновременно. Интеграция мультимедиа позволяет педагогам адаптировать задания под индивидуальные потребности и уровень подготовки каждого ученика, что повышает эффективность формирования коммуникативных навыков.

Анализируя материалы Р. Якобсона и Э. Фоу, можно выделить, что систематическое применение интерактивных методов способствует формированию устойчивых навыков иноязычного общения, поскольку дети активно вовлекаются в процесс взаимодействия и получают возможность самостоятельно применять изученный материал в разнообразных контекстах [8, С. 112]. Это подтверждает необходимость комбинирования традиционных методов обучения с современными мультимедийными технологиями для создания целостной образовательной среды. Разнообразие методов и форм деятельности обеспечивает мотивацию, удерживает внимание и стимулирует активное использование языка, что особенно важно для младших школьников с ограниченной концентрацией и высокой потребностью в визуальной и практической поддержке.

Таким образом, формирование навыков иноязычного общения у младших школьников должно включать развитие всех основных видов речевой деятельности: устной и письменной речи, аудирования и чтения, с обязательной интеграцией игровых и мультимедийных технологий. Комбинированный подход позволяет не только передавать языковые знания, но и формировать умение использовать язык для решения реальных коммуникативных задач, развивает уверенность и самостоятельность учащихся, создает положительное отношение к изучению иностранного языка. Организация учебного процесса с учетом этих направлений способствует комплексному развитию языковой компетенции и формирует устойчивую базу для дальнейшего успешного овладения иностранным языком.

Эффективное внедрение мультимедийных технологий в процесс обучения иностранным языкам требует учета психолого-педагогических особенностей младших школьников. По мнению О.В. Путистиной, интерактивные средства обучения способствуют созданию учебной среды, где дети могут одновременно воспринимать визуальную, аудиальную и текстовую информацию, что значительно повышает уровень усвоения материала [5, С. 81]. Такая организация обучения обеспечивает комплексное развитие языковых навыков, позволяя младшим школьникам активнее включаться в процесс коммуникации, использовать изученные конструкции в разных речевых ситуациях и формировать устойчивые навыки аудирования и говорения.

С.В. Титова подчеркивает, что мультимедийные технологии следует интегрировать в учебный процесс с учетом принципа постепенного усложнения заданий и чередования различных видов деятельности, что создает оптимальные условия для формирования всех компонентов коммуникативной компетенции [6, С. 125]. Данный подход позволяет поддерживать мотивацию и интерес учащихся на протяжении всего урока, снижает утомляемость и обеспечивает активное использование иностранного языка в интерактивных ситуациях. Важно, что последовательная организация мультимедийного обучения позволяет младшим школьникам лучше усваивать лексические и грамматические конструкции, а также развивать способность к самостоятельному построению высказываний.

По словам Д. Нунэна, ключевым элементом успешного использования мультимедийных ресурсов является их адаптация к возрастным и индивидуальным особенностям учеников, что позволяет каждому ребенку работать в оптимальном для него темпе и уровне сложности [4, С. 92]. Такой подход обеспечивает персонализацию обучения и создает условия для активного вовлечения в процесс, стимулирует развитие самостоятельности, критического мышления и навыков самоконтроля. При этом мультимедийные задания выступают не только как средство закрепления знаний, но и как инструмент формирования коммуникативной активности, умения выражать мысли и вести диалог.

Д. Халлиуэлл отмечает, что интеграция мультимедиа в уроки иностранного языка позволяет моделировать реальные

коммуникативные ситуации, что особенно важно для младших школьников, имеющих ограниченный опыт общения на иностранном языке [7, С. 48]. Создание таких ситуаций способствует развитию навыков понимания речи, реакции на реплики партнера, а также умения строить адекватные ответы. Кроме того, мультимедийные технологии позволяют учитывать индивидуальные темпы развития учеников, создавать адаптивные задания и обеспечивать интерактивную обратную связь, что значительно повышает эффективность формирования навыков иноязычного общения.

Анализируя работы М. Байера, становится очевидным, что интеграция мультимедийных средств должна сопровождаться комплексным подходом к формированию всех видов речевой деятельности, включая устную и письменную речь, аудирование и чтение [1, С. 60]. Это обеспечивает гармоничное развитие языковой компетенции и позволяет младшим школьникам использовать иностранный язык в различных коммуникативных контекстах. Важно, что использование мультимедийных ресурсов не ограничивается демонстрацией материала: интерактивные упражнения, аудио- и видеоматериалы создают условия для активного применения знаний, повышения мотивации и формирования уверенности в собственных коммуникативных возможностях.

По мнению Р. Якобсона и Э. Фоу, систематическое применение мультимедийных технологий способствует формированию устойчивых навыков иноязычного общения, поскольку дети активно взаимодействуют друг с другом и с учебным материалом, что стимулирует самостоятельное использование языка и развитие речевых стратегий [8, С. 118]. Такое обучение позволяет младшим школьникам постепенно осваивать сложные коммуникативные конструкции, адаптироваться к разнообразным речевым ситуациям и развивать способность к самокоррекции и анализу собственных высказываний. В результате формируется целостная языковая компетенция, включающая как знание языковых правил, так и умение эффективно применять их на практике.

Обобщая представленные исследования, можно выделить ключевые принципы внедрения мультимедийных технологий в обучение иностранным языкам младших школьников. Во-первых, мультимедиа должно использоваться как средство комплексного формирования всех видов речевой деятельности. Во-вторых, задания и упражнения должны быть адаптированы к возрастным особенностям и индивидуальным потребностям учеников, обеспечивая персонализацию процесса. В-третьих, мультимедийные технологии следует интегрировать в учебный процесс с учетом чередования активной и пассивной деятельности, постепенного усложнения заданий и создания реальных коммуникативных ситуаций. Такая организация обучения обеспечивает развитие не только языковых знаний, но и коммуникативной уверенности, самостоятельности, мотивации и умения эффективно использовать иностранный язык в различных ситуациях. В целом, мультимедийное обучение создает благоприятные условия для формирования устойчивой и функциональной иноязычной компетенции, закладывая прочную основу для дальнейшего успешного овладения иностранным языком.

Выводы. В проведенном анализе теоретических исследований и методических разработок по формированию навыков иноязычного общения у младших школьников в условиях мультимедийного обучения выявлены ключевые закономерности и подходы, определяющие эффективность образовательного процесса. Установлено, что раннее изучение иностранного языка требует учета возрастных и психолого-педагогических особенностей детей, включая ограниченную концентрацию внимания, высокий уровень эмоциональной восприимчивости и потребность в наглядной поддержке. Эффективное формирование устной речи, аудирования, чтения и письменной речи возможно только при интеграции коммуникативного и деятельностного подходов, обеспечивающих активное участие детей в процессах общения и практического применения языка. Игровые технологии выступают мощным инструментом снижения психологического барьера и стимулирования мотивации, способствуя вовлечению учащихся в диалогические и ролевые ситуации, что создает условия для естественного освоения языковых конструкций. Мультимедийные и интерактивные средства обеспечивают многоканальное восприятие информации, повышают эффективность усвоения материала, позволяют адаптировать задания под индивидуальные потребности и создают реалистичные коммуникативные ситуации, что способствует комплексному развитию всех видов речевой компетенции. Последовательное построение учебного процесса с постепенным усложнением заданий, чередование активной и пассивной деятельности, интеграция традиционных и цифровых методов обеспечивают формирование устойчивых навыков иноязычного общения, уверенности в использовании иностранного языка, способности к самостоятельной коммуникации и самокоррекции высказываний. Таким образом, системная организация образовательного процесса, основанная на сочетании коммуникативных, игровых и мультимедийных технологий, создает оптимальные условия для формирования функциональной языковой компетенции младших школьников и закладывает прочную основу для дальнейшего успешного овладения иностранным языком.

Аннотация. В статье рассмотрены направления, методы и основы формирования навыков иноязычного общения у младших школьников в условиях мультимедийного обучения. Проанализированы современные педагогические подходы, включая коммуникативный и деятельностный, а также применение игровых и интерактивных технологий. Особое внимание уделено интеграции мультимедийных средств, обеспечивающих комплексное развитие устной и письменной речи, аудирования и чтения. Обоснованы принципы построения учебного процесса с постепенным усложнением заданий, адаптацией под индивидуальные потребности учащихся и созданием реалистичных коммуникативных ситуаций. Представленные материалы позволяют выделить эффективные пути формирования устойчивой иноязычной компетенции младших школьников.

Ключевые слова: иноязычное общение, младшие школьники, мультимедийное обучение, коммуникативные навыки, игровые технологии.

Annotation. The article discusses the directions, methods and fundamentals of the formation of foreign language communication skills among younger schoolchildren in the context of multimedia learning. Modern pedagogical approaches, including communicative and activity-based approaches, as well as the use of gaming and interactive technologies, are analyzed. Special attention is paid to the integration of multimedia tools that ensure the integrated development of oral and written speech, listening and reading. The principles of building the educational process with a gradual complication of tasks, adaptation to the individual needs of students and the creation of realistic communicative situations are substantiated. The presented materials make it possible to identify effective ways to form a stable foreign language competence of younger schoolchildren.

Key words: foreign language communication, primary school students, multimedia education, communication skills, game technology.

Литература:

1. Байер, М. Обучение иностранным языкам младших школьников / М. Байер. – Кембридж: Cambridge University Press, 2010. – 272 с. – ISBN 978-0521774345
2. Безденежных, Н.Н. Роль и место игровых технологий в обучении иностранному языку младших школьников / Н.Н. Безденежных // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 41-44
3. Кандаловская, Е.В. Учебно-методическое пособие по обучению говорению на английском языке для начальной и основной школы / Е.В. Кандаловская, И.В. Шукшина, М.Н. Воронова. – Санкт-Петербург, 2024. – 55 с.
4. Нунэн, Д. Подходы к обучению языкам: теория и практика / Д. Нунэн. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с. – ISBN 978-5-

459-01123-0
5. Путистина, О.В. Интерактивное обучение иностранным языкам / О.В. Путистина. – Мурманск: Изд-во МАУ, 2024. – 184 с. – ISBN 978-5-907368-972-X
6. Титова, С.В. Цифровая методика обучения иностранным языкам: учебник для вузов / С.В. Титова. – М.: Юрайт, 2024. – 248 с. – ISBN 978-5-534-16848-8
7. Халлиуэлл, Д. Обучение английскому языку в начальной школе / Д. Халлиуэлл. – Лондон: Longman, 1992. – 212 с. – ISBN 978-0-582-09021-5
8. Якобсон, Р. Современные исследования навыков грамотности у молодых учащихся иностранных языков / Р. Якобсон, Э. Фоу. – Берлин: Peter Lang, 2021. – 296 с. – ISBN 978-3-631-83420-3

УДК 371

АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОСВОЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Шаркий Светлана Евгеньевна
магистрант
Московская международная академия (г. Москва);
Осадчая Ирина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
Московская международная академия (г. Москва)

Постановка проблемы. В современных условиях обучения иностранным языкам в начальной школе особое значение приобретает формирование у младших школьников самостоятельности. Развитие способности к самостоятельной учебной деятельности рассматривается как необходимое условие эффективного освоения английского языка, так как оно обеспечивает активное участие учащихся в процессе обучения, формирует навыки саморегуляции и способствует развитию критического мышления. Актуальность темы обусловлена возрастающей потребностью в развитии у детей компетенций, позволяющих им самостоятельно усваивать учебный материал, применять знания на практике и эффективно управлять своей учебной деятельностью.

В отечественной и зарубежной педагогике проблема формирования самостоятельности учащихся активно исследуется на протяжении последних десятилетий. В работах Л.А. Аристовой и Ф. Бенсона выделяется роль систематической педагогической поддержки и специально организованной среды для формирования у младших школьников навыков планирования, контроля и оценки собственной учебной деятельности [1, С. 45; 2, С. 33]. Психолого-педагогические аспекты самостоятельности рассматриваются в исследованиях В.В. Давыдова, который подчеркивает, что младшие школьники способны осваивать формы самоконтроля и самоорганизации при условии постепенного и целенаправленного включения их в учебный процесс [4, С. 112].

С точки зрения методики обучения английскому языку, Т.Ю. Волкова и Е. Н. Иванова отмечают эффективность игровых, проблемных и проектных методов, которые стимулируют познавательную активность и способствуют формированию у детей умения самостоятельно искать и обрабатывать информацию [3, С. 78]. Л.В. Занков подчеркивает значимость поэтапного сочетания коллективной и индивидуальной работы, позволяющего младшим школьникам постепенно осваивать навыки самостоятельной учебной деятельности [5, С. 142]. Современные исследования, в том числе работы Л. Камерон, подтверждают, что активные методы и цифровые технологии создают условия для индивидуализации обучения и формирования у детей устойчивой мотивации к самостоятельной работе [6, С. 116; 6, С. 130].

Таким образом, изучение вопросов формирования самостоятельности младших школьников в процессе освоения английского языка является актуальной и научно значимой проблемой. Существующие исследования демонстрируют широкий спектр подходов и методов, направленных на развитие навыков планирования, контроля и самооценки, однако вопросы интеграции традиционных, активных и цифровых методов остаются предметом актуальных теоретических и практических дискуссий.

Изложение основного материала исследования. Развитие самостоятельности младших школьников в процессе изучения английского языка является важнейшей составляющей эффективного образовательного процесса и рассматривается как ключевой фактор успешного освоения иностранного языка. По словам Л.А. Аристовой, самостоятельность учеников проявляется в способности планировать, организовывать и контролировать собственную учебную деятельность, а также в умении осознанно выбирать методы и приемы работы с учебным материалом [1, С. 45]. Это подчеркивает необходимость формирования у младших школьников навыков саморегуляции уже на ранних этапах обучения, поскольку именно такие навыки обеспечивают устойчивость процесса усвоения английского языка. В исследованиях Ф. Бенсона отмечается, что самостоятельность не является врожденной характеристикой ребенка, а формируется под воздействием систематической педагогической поддержки и специально организованной учебной среды [2, С. 33]. Таким образом, педагогическая задача начальной школы заключается в создании условий, позволяющих детям постепенно осваивать навыки планирования и контроля учебного процесса.

Особое значение имеет учет психолого-педагогических особенностей младших школьников. В работах В.В. Давыдова подчеркивается, что дети младшего школьного возраста восприимчивы к внешним инструкциям, однако при должной поддержке способны осваивать базовые формы самоорганизации и самостоятельного принятия учебных решений [4, С. 112]. Это позволяет педагогам сочетать различные методы обучения, обеспечивая одновременно руководство со стороны учителя и возможности для самостоятельной деятельности учеников. Таким образом, формирование самостоятельности должно строиться на постепенном расширении зоны ответственности ребенка за учебный процесс.

Методика обучения английскому языку младших школьников, по мнению Т.Ю. Волковой и Е.Н. Ивановой, предполагает использование игровых, проблемных и проектных методов, направленных на активизацию познавательной деятельности и развитие навыков самостоятельного поиска информации [3, С. 78]. Игровые методы создают эмоционально комфортную атмосферу, способствующую вовлечению детей в процесс обучения, а проектная деятельность формирует умение ставить цели, планировать действия и оценивать достигнутые результаты. В результате ученики постепенно переходят от пассивного усвоения материала к активной учебной позиции, что является фундаментом самостоятельного освоения английского языка.

Л.В. Занков подчеркивает необходимость поэтапного формирования учебной самостоятельности через чередование коллективной и индивидуальной работы [5, С. 142]. Он отмечает, что младшие школьники лучше усваивают материал, когда педагог сочетает объяснения с самостоятельными заданиями, стимулируя при этом активное использование ранее

приобретенных знаний. Такой подход способствует формированию внутренней мотивации к изучению английского языка и развитию навыков самостоятельной организации учебной деятельности. Следовательно, педагогическая стратегия должна предусматривать постепенное расширение зоны автономии учащихся в учебной работе, что позволяет им формировать устойчивые навыки самообучения.

По мнению Л. Камерон, активные методы обучения, такие как метод проектов и исследовательская деятельность, способствуют развитию у младших школьников навыков целеполагания, поиска информации и критического мышления [6, С. 116]. Дети учатся самостоятельно ставить задачи, формулировать гипотезы и проверять их, что стимулирует их интерес и инициативу. Применение таких методов позволяет формировать у учеников стремление к самостоятельной работе, повышает мотивацию и способствует устойчивому освоению английского языка.

Наконец, системный подход к формированию самостоятельности требует учета как педагогических, так и психологических факторов. По мнению Ф. Бенсона, развитие автономии учащихся достигается не только внедрением соответствующих методик, но и созданием атмосферы доверия, поддержки и возможности совершать ошибки без страха наказания [2, С. 55]. Педагогическая среда должна стимулировать инициативу и самостоятельное принятие решений, формируя у детей уверенность в собственных силах. В результате систематическая работа по развитию самостоятельности младших школьников, основанная на сочетании игровых, проблемных и проектных методов, индивидуализации учебного процесса и активизации познавательной деятельности, создает условия для успешного освоения английского языка и формирования устойчивых навыков самоорганизации.

Развитие самостоятельности младших школьников в изучении английского языка невозможно без внимательного рассмотрения методов, которые стимулируют активное участие ребенка в учебном процессе. По мнению Т.Ю. Волковой и Е.Н. Ивановой, традиционные методы обучения, включая игровые и проблемные формы, создают условия для формирования у детей навыков самостоятельного поиска и переработки информации [3, С. 82]. Игровая деятельность, по их словам, не только поддерживает интерес и мотивацию, но и формирует первичные умения планирования собственных действий, что является важным аспектом самостоятельной работы. На основании этого можно сделать вывод, что применение игровых методов следует рассматривать не как развлечение, а как системный инструмент, способствующий развитию целенаправленной активности учащихся.

Проектная и исследовательская деятельность, по мнению Л.В. Занкова, играет ключевую роль в формировании учебной самостоятельности, поскольку она требует от ребенка постановки целей, выбора способов их достижения и оценки результатов [5, С. 150]. В исследованиях также отмечается, что именно через выполнение мини-проектов младшие школьники учатся распределять свое время, оценивать свои возможности и принимать решения о последовательности действий. Это подтверждает важность интеграции в учебный процесс заданий, требующих от детей активного выбора стратегии работы и самостоятельного контроля за ее результатами. В свою очередь, такой подход способствует развитию критического мышления и способности к самооценке.

В.В. Давыдов подчеркивает, что проблемное обучение позволяет младшим школьникам переходить от пассивного восприятия информации к активной деятельности, что напрямую связано с формированием самостоятельности [4, С. 118]. Проблемные задания стимулируют детей самостоятельно искать пути решения, анализировать и сравнивать полученные результаты. Таким образом, включение элементов проблемного обучения в урок английского языка обеспечивает развитие навыков анализа и самостоятельной работы с материалом. Из этого можно заключить, что проблемные методы не только активизируют учебную деятельность, но и создают предпосылки для формирования устойчивой учебной самостоятельности.

Особое значение в развитии самостоятельности имеет индивидуализация учебной работы. По словам Л. Камерон, дифференцированные задания позволяют учитывать уровень подготовки, интересы и темп усвоения материала каждым учеником [6, С. 121]. Это стимулирует личную ответственность за результат и формирует привычку самостоятельно справляться с учебными трудностями. Важным выводом из этого является то, что индивидуальный подход не только повышает эффективность усвоения английского языка, но и укрепляет внутреннюю мотивацию к самостоятельной работе.

Нунэн Д. отмечает, что сочетание традиционных и активных методов обучения позволяет формировать комплексные умения, включающие планирование, контроль и оценку собственной учебной деятельности [7, С. 198]. В частности, интеграция игровых, проблемных и проектных методов создает условия, при которых младшие школьники постепенно осваивают навыки самостоятельного решения учебных задач. На основании этого можно сделать вывод, что разнообразие методов является необходимым условием формирования полноценной самостоятельности: оно обеспечивает возможность адаптировать учебную деятельность к индивидуальным особенностям каждого ребенка и поддерживать устойчивую мотивацию.

Анализ литературы показывает, что систематическое применение активных методов обучения способствует не только развитию конкретных навыков самостоятельности, но и формированию общей учебной позиции, при которой ребенок становится активным субъектом собственного обучения. По мнению Ф. Бенсона, сочетание проектной деятельности, игровых заданий и индивидуализированных упражнений создает у младших школьников внутреннюю потребность в самостоятельной работе и уверенность в своих силах [2, С. 58]. В результате можно сделать вывод, что методическая работа по развитию самостоятельности должна быть комплексной, сочетать различные подходы и быть ориентированной на постепенное расширение зоны автономии учащихся.

Таким образом, анализ существующих методических подходов показывает, что для развития самостоятельности младших школьников при изучении английского языка необходима интеграция нескольких типов методов: традиционных, активных, игровых и проектных, при этом особое внимание следует уделять индивидуализации и стимулированию ответственности за результаты учебной деятельности. Комплексное использование этих методов позволяет формировать у детей устойчивые навыки самоорганизации, активизировать их познавательную деятельность и повышать мотивацию к самостоятельному освоению иностранного языка.

Современные технологии оказывают значительное влияние на развитие самостоятельности младших школьников при изучении английского языка, создавая новые возможности для организации учебной деятельности и повышения мотивации к самостоятельному освоению материала. По мнению Л. Камерон, использование информационно-коммуникационных технологий в обучении позволяет детям работать в интерактивной среде, что стимулирует их инициативу и повышает интерес к изучению иностранного языка [6, С. 130]. Включение образовательных приложений, интерактивных заданий и онлайн-платформ способствует формированию навыков самоорганизации, поскольку учащиеся самостоятельно выбирают последовательность выполнения заданий и могут оперативно оценивать результаты своей работы. Таким образом, цифровые инструменты не заменяют учителя, а выступают средствами расширения возможностей для самостоятельного обучения.

Т.Ю. Волкова и Е.Н. Иванова отмечают, что технологии дистанционного и смешанного обучения создают условия для индивидуализации образовательного процесса и развития самостоятельности младших школьников [3, С. 210]. Дети

получают возможность работать с материалом в удобном для себя темпе, повторять и закреплять изученное, а также выбирать дополнительные источники информации. Это формирует привычку планировать свое время и контролировать результаты собственной учебной деятельности. На основании этого можно сделать вывод, что цифровые технологии являются эффективным инструментом для поддержки учебной автономии, позволяя детям постепенно переходить от внешнего контроля к внутренней саморегуляции.

Особое значение имеет использование игровых и геймифицированных платформ. По словам Л. Камерон, геймификация способствует активному вовлечению младших школьников в учебный процесс, повышает мотивацию и стимулирует стремление к самостоятельному выполнению заданий [6, С. 137]. Игровой контент, включающий элементы соревнования, достижений и интерактивного взаимодействия, формирует у детей внутреннюю заинтересованность и активное участие в обучении. В результате можно заключить, что интеграция игровых технологий с традиционными методами позволяет создавать гармоничное сочетание стимулирующей среды и развития навыков самостоятельности.

А.Л. Аристова подчеркивает, что использование электронных портфолио и онлайн-дневников способствует формированию у младших школьников способности к самооценке и рефлексии [1, С. 98]. Дети могут отслеживать свой прогресс, фиксировать результаты и анализировать ошибки, что развивает умение контролировать учебный процесс и корректировать собственные действия. Следовательно, цифровые инструменты создают дополнительные возможности для формирования навыков самоконтроля и ответственности за результат, которые являются основой самостоятельного освоения английского языка.

Ф. Бенсон в своих исследованиях отмечает, что успешное внедрение технологий возможно лишь при условии их интеграции в педагогический процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся [2, С. 67]. Простое предоставление доступа к образовательным платформам не гарантирует развития самостоятельности; необходимо продуманное сопровождение, сопровождение инструкциями и рекомендациями, а также поэтапное усложнение заданий. На основании этого можно сделать вывод, что технология не является самоцелью, а служит инструментом формирования активной учебной позиции, способной к самостоятельной организации деятельности.

Нунэн Д. подчеркивает, что комбинирование традиционных методов обучения с современными цифровыми технологиями позволяет создавать комплексную систему, способствующую развитию целостной учебной компетенции младших школьников [7, С. 210]. Использование интерактивных заданий, образовательных приложений и цифровых портфолио в сочетании с проектной и исследовательской деятельностью формирует навыки планирования, контроля и самооценки, а также укрепляет внутреннюю мотивацию к самостоятельной работе. Это позволяет сделать вывод о необходимости интеграции технологий в учебный процесс на системной основе, а не как отдельных вспомогательных инструментов.

Анализ существующих исследований показывает, что современные технологии не только расширяют возможности педагогического воздействия, но и способствуют формированию устойчивых навыков самостоятельности. Интерактивные платформы, дистанционное обучение, геймификация и электронные портфолио создают условия для активной позиции учащихся, позволяют развивать навыки планирования, контроля и оценки собственной деятельности. При этом формирование самостоятельности возможно только при систематическом и продуманном использовании технологий в сочетании с традиционными и активными методами обучения. Следовательно, интеграция современных технологий в процесс изучения английского языка является необходимым условием формирования у младших школьников компетенций, обеспечивающих успешное самостоятельное обучение.

Выводы. Анализ теоретических исследований и методических подходов показывает, что развитие самостоятельности младших школьников в изучении английского языка является многоаспектным процессом, требующим системного подхода. Самостоятельность проявляется в способности детей планировать, организовывать и контролировать собственную учебную деятельность, выбирать методы работы с материалом и оценивать результаты, что подтверждается исследованиями Л.А. Аристовой [1, С. 45] и Ф. Бенсона [2, С. 33]. Развитие этих навыков не происходит спонтанно, оно формируется под воздействием специально организованной учебной среды, включающей игровые, проблемные и проектные методы, которые стимулируют активное участие детей и формируют умение работать самостоятельно [3, С. 78; 5, С. 142].

Психолого-педагогические особенности младших школьников требуют постепенного расширения зоны автономии, сочетания коллективной и индивидуальной работы, а также учета уровня подготовки и интересов каждого ребенка [4, С. 112; 6, С. 121]. Игровые и проблемные методы способствуют развитию навыков анализа, критического мышления и планирования действий, что является основой самостоятельной учебной деятельности. Использование проектной и исследовательской деятельности позволяет детям осваивать умения целеполагания, самоконтроля и оценки результатов, формируя устойчивую мотивацию к самостоятельной работе [5, С. 150; 6, С. 116].

Современные технологии, включая интерактивные платформы, геймификацию и электронные портфолио, расширяют возможности формирования самостоятельности, обеспечивая индивидуализацию и активное вовлечение учеников в учебный процесс [3, С. 210; 6, С. 130; 1, С. 98]. Их интеграция в образовательный процесс позволяет детям самостоятельно контролировать учебную деятельность, анализировать результаты и корректировать свои действия, формируя навыки саморегуляции и уверенности в собственных силах [2, С. 67; 7, С. 210]. При этом важно, что технологии работают наиболее эффективно в сочетании с традиционными и активными методами обучения, создавая комплексную среду для формирования самостоятельности.

В результате проведенного анализа можно выделить, что формирование самостоятельности младших школьников в изучении английского языка требует системного сочетания методов, педагогического сопровождения и современных технологий. Самостоятельность развивается при условии постепенного расширения ответственности детей, индивидуализации заданий, использования игровых, проблемных и проектных методов, а также активного включения цифровых инструментов, способствующих планированию, контролю и оценке собственной учебной деятельности. Таким образом, формирование самостоятельности является ключевым фактором успешного освоения английского языка и требует комплексного подхода, ориентированного на развитие устойчивых навыков самоорганизации, внутренней мотивации и активной учебной позиции младших школьников.

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу методов и технологий, способствующих развитию самостоятельности младших школьников в процессе изучения английского языка. Рассматриваются игровые, проблемные и проектные подходы, а также возможности интеграции современных цифровых инструментов в образовательный процесс. Особое внимание уделено психолого-педагогическим аспектам формирования навыков саморегуляции, планирования и контроля собственной учебной деятельности. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований выделяются условия эффективного развития учебной самостоятельности у младших школьников. Представленные результаты позволяют обобщить существующие подходы и определить направления формирования активной учебной позиции детей.

Ключевые слова: самостоятельность, младшие школьники, английский язык, методы обучения, цифровые технологии.

Annotation. The article is devoted to the theoretical analysis of methods and technologies that contribute to the development of

independence of younger schoolchildren in the process of learning English. Game, problem-based and project-based approaches are considered, as well as the possibilities of integrating modern digital tools into the educational process. Special attention is paid to the psychological and pedagogical aspects of the formation of skills of self-regulation, planning and control of their own educational activities. Based on the analysis of domestic and foreign studies, the conditions for the effective development of academic independence among younger schoolchildren are highlighted. The presented results make it possible to summarize existing approaches and determine the directions of forming an active educational position of children.

Key words: independence, primary school students, English, teaching methods, digital technologies.

Литература:

1. Аристова, Л.А. Развитие самостоятельности школьников в процессе обучения иностранному языку / Л.А. Аристова. – М.: Педагогическое общество, 2019. – 224 с.
2. Бенсон, Ф. Самостоятельность учащихся в изучении иностранного языка / Ф. Бенсон. – СПб.: Питер, 2018. – 272 с.
3. Волкова, Т.Ю. Методика обучения английскому языку младших школьников: теория и практика / Т.Ю. Волкова, Е.Н. Иванова. – М.: Просвещение, 2020. – 352 с.
4. Давыдов, В.В. Психология самостоятельной учебной деятельности младших школьников / В.В. Давыдов. – СПб.: Речь, 2017. – 288 с.
5. Занков, Л.В. Методика обучения английскому языку в начальной школе / Л.В. Занков. – М.: Академия, 2018. – 256 с.
6. Камерон, Л. Обучение языкам молодых учащихся / Л. Камерон; пер. с англ. – М.: Либроком, 2015. – 304 с.
7. Нунэн, Д. Подходы к обучению языкам: теория и практика / Д. Нунэн; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.

УДК 37.012

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СПОРТИВНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

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

Постановка проблемы. Развитие спортивно одарённых детей в современном образовательном пространстве приобретает особую актуальность, поскольку спортивные достижения в раннем возрасте становятся важным фактором формирования личности, влияя на физическое, психологическое и социальное развитие ребёнка. В условиях возросшей конкуренции в спортивной сфере и усиленного внимания к здоровью подрастающего поколения актуальной задачей является создание таких педагогических условий, которые позволяли бы раскрывать потенциал ребёнка максимально полно, учитывая его индивидуальные особенности, мотивацию и личностные потребности.

Научная разработанность данной проблемы в последние годы расширяется за счёт исследований, посвящённых педагогической поддержке одарённых детей, вопросам личностно-ориентированного подхода в образовании и особенностям развития спортивного таланта. В работах Заир-Бека Е.С. рассматриваются характеристики спортивно одарённых детей и их потребности в педагогической поддержке [1, С. 12-19], Костяникова И.А. анализирует роль индивидуализации образовательного процесса для формирования компетенций [2, С. 18-24], а Парц О.С. подчёркивает значимость семейного и педагогического сопровождения в развитии личностных и мотивационных качеств ребёнка [3, С. 55-62]. Современные исследования Ростовцевой М.В. и Щеблановой Е.И. расширяют понимание системной поддержки спортивно одарённых детей, включающей междисциплинарные и личностно-профессиональные аспекты работы педагогов [4, С. 8-15; 5, С. 34-41].

Таким образом, тема педагогической поддержки спортивно одарённых детей в контексте личностно-ориентированного подхода остаётся актуальной и требует комплексного анализа с учётом достижений современных исследований и практических реалий спортивного и образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи Спортивная одарённость детей рассматривается как комплекс физических, психологических и мотивационных особенностей, которые позволяют ребёнку достигать высоких результатов в спорте на ранних этапах развития. По мнению Заир-Бека Е.С., спортивно одарённые дети характеризуются не только высоким уровнем физических способностей, но и развитой волей к достижению целей, эмоциональной устойчивостью и способностью к саморегуляции [1, С. 14]. Эти особенности создают основу для формирования индивидуальных образовательных и тренировочных программ, которые учитывают личностные потребности ребёнка и стимулируют его гармоничное развитие. Таким образом, эффективная педагогическая поддержка должна строиться с опорой на комплексный подход, который объединяет спортивные, психологические и социальные аспекты развития.

В исследованиях Костяниковой И.А. подчеркивается, что формирование компетенций у одарённых детей невозможно без учета их индивидуальных особенностей, интересов и способностей [2, С. 21]. В контексте спортивного образования это означает необходимость адаптации тренировочного процесса, дифференцированного подхода к обучению технике и тактике, а также регулярного мониторинга психологического состояния ребёнка. По словам исследователя, педагогическая поддержка должна включать как мотивационное сопровождение, так и создание условий для развития самостоятельности и ответственности у детей [2, С. 22]. Это подтверждает, что личностно-ориентированный подход является ключевым элементом в организации образовательного и спортивного процесса для талантливых детей.

Особое внимание в педагогической поддержке уделяется психологическому аспекту. В работах Парца О.С. отмечается, что родительская и педагогическая поддержка играют определяющую роль в формировании у детей уверенности в своих силах и готовности к преодолению трудностей [3, С. 58]. Ребёнок, который получает положительную обратную связь и понимание со стороны взрослых, проявляет большую устойчивость к стрессовым ситуациям и сохраняет интерес к занятиям спортом. Исходя из этого, педагогам важно не только обучать техническим навыкам, но и формировать у детей стратегии эмоциональной саморегуляции, умение справляться с неудачами и сохранять мотивацию к достижению целей.

Ростовцева М.В. рассматривает современные практики поддержки одарённых детей и отмечает, что интеграция спорта, науки и искусства позволяет создать условия для комплексного развития личности ребёнка [4, С. 12]. В спортивной сфере это проявляется через индивидуальные программы развития, которые учитывают физические способности, личностные качества и интересы ребёнка. Такая комплексная поддержка способствует не только улучшению спортивных результатов, но и формированию социально значимых компетенций, таких как умение работать в команде, самоорганизация и

ответственность. На основании этого можно утверждать, что педагогическая поддержка должна быть системной и учитывать междисциплинарные аспекты развития.

Щебланова Е.И. подчеркивает, что профессиональное и личностное развитие педагога напрямую влияет на эффективность работы с одарёнными детьми [5, С. 36]. Педагог, который владеет современными методами обучения, умеет адаптировать подходы к индивидуальным особенностям ребёнка и обладает навыками психологической поддержки, способен максимально раскрыть потенциал своих воспитанников. Важно отметить, что педагогическая компетентность включает не только профессиональные знания, но и умение строить доверительные отношения, создавать благоприятный эмоциональный климат и стимулировать внутреннюю мотивацию ребёнка.

Систематизация этих исследований позволяет выделить несколько ключевых аспектов педагогической поддержки спортивно одарённых детей. Во-первых, поддержка должна учитывать индивидуальные физические, психологические и мотивационные особенности ребёнка, обеспечивая адаптацию тренировочного процесса под его способности. Во-вторых, важна интеграция образовательного, спортивного и психологического компонентов, что позволяет развивать ребёнка всесторонне, формируя как спортивные, так и социальные компетенции. В-третьих, педагогическая поддержка должна включать мотивационное сопровождение, эмоциональную поддержку и формирование у ребёнка навыков саморегуляции.

На основе анализа литературы можно сделать вывод, что личностно-ориентированный подход в работе с спортивно одарёнными детьми обеспечивает более глубокое раскрытие их потенциала, способствует сохранению интереса к спорту и развитию самостоятельности. Эффективная поддержка требует от педагога высокой компетентности, способности к индивидуализации образовательного процесса и комплексного учета различных аспектов развития ребёнка. В целом, создание условий для гармоничного развития спортивно одарённых детей является системной задачей, которая объединяет педагогические, психологические и организационные компоненты, направленные на реализацию потенциала личности.

Выводы. Анализ современного состояния исследований по педагогической поддержке спортивно одарённых детей позволяет выделить несколько ключевых положений. Спортивно одарённые дети характеризуются комплексом физических, психологических и мотивационных особенностей, которые определяют их способность к высокому уровню спортивной деятельности и требующих индивидуального подхода со стороны педагогов [1, С. 14]. Эффективная педагогическая поддержка должна строиться с опорой на личностно-ориентированный подход, включающий адаптацию образовательного и тренировочного процесса под индивидуальные особенности ребёнка, формирование у него навыков саморегуляции и мотивации к достижению целей [2, С. 21]. Роль педагогов и родителей в развитии одарённых детей заключается не только в обучении техническим и тактическим навыкам, но и в создании условий для психологического комфорта, эмоциональной устойчивости и формирования уверенности в собственных силах [3, С. 58].

Комплексный подход, интегрирующий спортивное, образовательное и психологическое сопровождение, позволяет гармонично развивать как физические, так и личностные качества ребёнка, способствуя формированию социальных компетенций и навыков взаимодействия в коллективе [4, С. 12]. При этом уровень компетентности педагога напрямую влияет на успешность реализации индивидуальных программ поддержки, поскольку профессиональная подготовка, умение адаптировать методы обучения и способность создавать благоприятный эмоциональный климат способствуют максимальному раскрытию потенциала детей [5, С. 36].

На основании систематизации литературных источников и анализа современных практик можно сделать вывод, что педагогическая поддержка спортивно одарённых детей должна быть комплексной, индивидуализированной и междисциплинарной. Такой подход обеспечивает не только высокие спортивные результаты, но и способствует всестороннему развитию личности, формированию самостоятельности, ответственности и устойчивой мотивации к достижениям. Важно, что успешная поддержка невозможна без постоянного повышения профессиональной и личностной компетентности педагога, а также учета психофизиологических особенностей каждого ребёнка. В целом, внедрение личностно-ориентированных принципов в работу с спортивно одарёнными детьми создаёт условия для максимальной реализации их потенциала и закладывает основу для дальнейшего успешного развития как в спорте, так и в социальной и образовательной сферах.

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей педагогической поддержки спортивно одарённых детей в контексте личностно-ориентированного подхода. Рассматриваются физические, психологические и мотивационные характеристики детей с высоким спортивным потенциалом, а также роль педагогов и родителей в создании условий для их гармоничного развития. Анализируются современные подходы к индивидуализации образовательного и тренировочного процесса, формированию самостоятельности и эмоциональной устойчивости ребёнка. Подчеркивается значимость комплексной и междисциплинарной поддержки, направленной на раскрытие потенциала личности и достижение высоких спортивных результатов. Статья объединяет теоретические положения исследований последних лет и выводы о практической значимости личностно-ориентированного подхода в работе с одарёнными детьми.

Ключевые слова: спортивно одарённые дети, педагогическая поддержка, личностно-ориентированный подход, индивидуализация, развитие личности.

Annotation. The article is devoted to the study of the features of pedagogical support for sports-gifted children in the context of a personality-oriented approach. The article examines the physical, psychological and motivational characteristics of children with high athletic potential, as well as the role of teachers and parents in creating conditions for their harmonious development. The article analyzes modern approaches to the individualization of the educational and training process, the formation of independence and emotional stability of the child. The importance of comprehensive and interdisciplinary support aimed at unlocking the potential of the individual and achieving high athletic results is emphasized. The article combines the theoretical provisions of recent research and the conclusions about the practical importance of a personality-oriented approach in working with gifted children.

Key words: sports-gifted children, pedagogical support, personality-oriented approach, individualization, personality development.

Литература:

1. Заир-Бек, Е.С. Педагогическая поддержка талантливых детей в школе на основе концепций одарённости / Е.С. Заир-Бек // Вестник образования. – 2024. – № 4. – С. 12-19
2. Костяникова, И.А. Критерии и уровни сформированности компетенций в высшем образовании / И.А. Костяникова // Вестник высшей школы. – 2022. – № 3. – С. 18-24
3. Парц, О.С. Родительская поддержка развития одарённых детей: содержание понятия / О.С. Парц // Образование и педагогика. – 2024. – № 2. – С. 55-62
4. Ростовцева, М.В. Новые практики выявления, поддержки и развития одарённых детей в условиях универсальных центров «Искусство – наука – спорт» / М.В. Ростовцева // Педагогика одаренности. – 2023. – № 1. – С. 8-15
5. Щебланова, Е. И. Личностно-профессиональное развитие педагога как фактор реализации потенциала неуспешных одарённых школьников / Е. И. Щебланова // Современная педагогика. – 2024. – № 5. – С. 34-41

УДК 376.4

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К СРЕДНЕМУ ЗВЕНУ ШКОЛЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Шелапутина Валерия Ивановна
магистрант
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
Конева Ирина Алексеевна
кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

Постановка проблемы. Кризисным периодом в жизни современного школьника справедливо считается переход обучающихся из начальной школы в основную. Младшим школьникам, которые приспособились к установленным порядкам начального звена, необходимо время, чтобы адаптироваться к новому темпу школьной жизни. У ученика в этот период может возникнуть нежелательное поведение, снизиться мотивация к обучению, освоение образовательных результатов вызывает у школьников объективные трудности. Для минимизации проявления у младших школьников образовательного кризиса в 5 классе, необходимо начинать психолого-педагогическую работу ещё на ступени начального образования, формируя у школьников психологическую готовность к обучению в среднем звене школы.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определил позиции создания образовательной инклюзии в общеобразовательных школах, это обосновывается и результатами мониторинга количества обучающихся с расстройствами аутистического спектра, проведенном в 2022 году, на котором было выявлено увеличение количества обучающихся с расстройствами аутистического спектра, которые получают начальное образование в условиях инклюзии. Ребенок с расстройством аутистического спектра в связи с особенностями коммуникативной сферы и сенсорными нарушениями (в каждом случае индивидуально) может испытывать большой спектр трудностей при адаптации к новой социальной среде, таких как неспособность устанавливать контакт со сверстниками самостоятельно, проявление негативных поведенческих особенностей (негативизм к учебной деятельности, истерики, требование выполнения желаний ребенка и др.), отсутствие познавательной мотивации, зацикленность на собственных интересах и т.д. В связи с этими индивидуальными особенностями включение детей с расстройствами аутистического спектра в новый образовательный процесс занимает достаточно много времени. Тем самым формирование у младших школьников с расстройствами аутистического спектра психологической готовности к обучению в среднем звене школы представляет собой необходимую, важную и совместную работу, реализующуюся всеми специалистами его психолого-педагогического сопровождения.

Феномен психологической готовности к обучению младших школьников в среднем звене рассматривались в работах таких авторов, как Т.Н. Князева, Д.И. Журавлев, и др. В ходе изучения научной литературы было выявлено недостаточное количество исследований по вопросам формирования психологической готовности к среднему звену школы у обучающихся с расстройствами аутистического спектра, которые осваивают федеральную адаптированную образовательную программу начального общего образования (ФАОП НОО) по варианту 8.1 и варианту 8.2. Данный аспект пока не становился объектом научного исследования, что определят необходимость создания специальных средств и проведение дополнительных исследований по данной проблематике.

Изложение основного материала исследования. Переход обучающихся из начальной школы в основную соответствует периоду возрастных изменений, не только физических, но и психологических. Обращаясь к возрастной психологии, этот временной промежуток сопутствует предподростковому кризису, когда ребенок из младшего школьного возраста переходит в подростковый. Симптоматика этого кризиса представлена потерей непосредственности поведения, снижением учебной мотивации, резким повышением конфликтов с учителями и родителями и др. Данные возрастные изменения приводят к тому, что при переходе на другую ступень школьного обучения, у ребенка возникает продолжительный временной промежуток сложностей, связанных с учебным процессом, эмоциональным состоянием, общением со сверстниками и взрослыми. Данный промежуток неразрывно связан с процессом, имеющем название «психологическая готовность к обучению в среднем звене школы».

В книге Князевой Т.Н. «Психологическая готовность ребенка к обучению даётся следующая трактовка этого понятия «…психологический механизм, позволяющий адекватно принять ту новую ситуацию деятельности и общения в среднем звене школы, в которую предстоит войти ребенку в преддверии кризисного подросткового периода» [2]. Концепция этого механизма, трактованная Т.Н. Князевой, выглядит следующим образом «…структура данного механизма объединяет компоненты сферы субъективной активности ребенка (совокупность личностно значимых для обучающегося учебных мотивов и стремлений) и объективные параметры психологического развития, отражающие его реальный потенциал для освоения нового уровня учебной деятельности» [2].

В своей научном статье Д.И. Журавлев изучал характерные проявления школьной дезадаптированности, которые отмечаются у пятиклассников: затруднения в учёбе и нарушения дисциплины. Автор связывал возникновение этих трудностей с недостаточной сформированностью социально приемлемых способами регуляции эмоциональных состояний. Проявления школьной дезадаптации демонстрируются не только проблемами в усвоении учебного материала, проблемами с отрицательным поведением и участием в конфликтных ситуациях, но также в невротических и неврозоподобных реакциях. Они способны нарушать субъективный и объективный статус ребёнка в школе, семье и затрудняют учебно-воспитательный процесс [1].

Учитывая выявленные проблемы и необходимость в формировании у всех обучающихся психологической готовности к обучению в среднем звене школы, мы не могли обойти стороной изучение этого вопроса со стороны обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Работа по подготовке этих обучающихся к среднему звену должна проводиться с учётом их индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей. Это обуславливает необходимость изучения особенностей развития и обучения той категории детей, которая является объектом нашего исследования – младшие школьники с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

Для рассмотрения проблемы общей психологической готовности к школьному обучению у данной категории обучающихся были проанализированы научные исследования Коневой И.А. В эксперименте участвовали дети старшего дошкольного возраста с РАС, готовившиеся к поступлению в школу. По результатам проведенной диагностики были выявлены особенности развития высших психических функции у данного контингента обучающихся: внимание детей с РАС характеризовалось меньшей устойчивостью в сравнении с нормотипичными сверстниками, выявлены особенности

внимания, характеризующиеся избирательностью и повышенной отвлекаемостью, с преобладанием непроизвольных механизмов над произвольными. В когнитивной сфере зафиксировано отставание в развитии логического мышления и речи от возрастной нормы. Результаты диагностики показали затруднения при выполнении операций классификации, обусловленные тенденцией к выделению обобщенного свойства объекта в ущерб учету его множественных индивидуальных свойств и характеристик, у большего количества обследованных дошкольников с РАС был определен средний уровень сформированности мнемических процессов, при этом отмечалось механическое запоминание материала без его осмысления [3]. Анализируя эмоционально-волевую сферу старших дошкольников с РАС, Конева И.А. определила следующие характеристики «…преобладание отрицательного эмоционального настроя, низкая степень эмоциональной саморегуляции, неспособность следовать установленным требованиям, доминирование низкого уровня развития волевой саморегуляции» [4]. Выделенные И.А. Коневой особенности развития высших психических процессов и эмоционально-волевой сферы говорит об отставании от возрастной нормы этой категории детей на момент поступления в школу.

Момент перехода в основную школу также будет являться кризисным периодом для большинства младших школьников с РАС. Стойкий характер нарушений у данной категории обучающихся приводит к тому, что даже ученики, которые успешно освоили программу начальной школы в условиях общеобразовательной организации, будут нуждаться в существенной адаптации образовательного процесса и планомерной комплексной поддержке психологов и педагогов в процессе перехода в 5 класс.

Изучение и обобщение результатов научных исследований по проблеме психологической готовности к обучению в средней школе и особенностей развития обучающихся с расстройствами аутистического спектра, нами была разработана диагностика сформированности психологической готовности. Сначала, мы определили, что этот процесс включает в себя несколько этапов, от которых будет зависеть адаптация ребенка в новой социальной среде. Эти этапы можно разделить на 2 направления: психологическое (формирование новообразований младшего школьного возраста, развитие эмоционально-волевой сферы ребенка) и педагогическое (формирование компонентов психологической готовности в процессе обучения и воспитания). Оба эти направления созависимы и могут влиять на адаптацию ребенка в среднем звене школы.

Наша диагностика включает в себя 3 блока, в которых будут проверяться вышеуказанные направления (Таблица 1).

1 и 2 блок связаны с психологическим направлением процесса психологической готовности. Изучив сформированность возрастных новообразований, а также состояния эмоционально-волевой сферы, мы определяем трудности и нарушения, которые могут повлиять на формирование структурных компонентов психологической готовности.

3 блок связан с педагогическим направлением процесса психологической готовности. В данном блоке будут изучены уровни сформированности компонентов психологической готовности к обучению в среднем звене школы.

Таблица 1

1 БЛОК: Диагностика развития психических новообразований младшего школьного возраста – высшие психические функции	
Диагностика внимания	Методика «Таблицы Шульте»
Диагностика памяти	Методика «Парные ассоциации» (автор В.П. Критская- интерпретация метода парных ассоциаций М. Калкинс)
Диагностика мышления	Методика «Матрицы Равена» (исследование уровня наглядно-образного мышления)
	Методика «Исследования словесно-логического мышления младших школьников» (Э.Ф. Замбацявичене) (исследование уровня словесно- логического мышления)
2 БЛОК: Диагностика развития эмоционально-волевой сферы младшего школьника	
Диагностика волевой саморегуляции	Методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина
Диагностика эмоциональной саморегуляции	Тест тревожности (Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки)
3 БЛОК: Критериальное оценивание показателей психологической готовности к обучению в среднем звене школы	
Адаптированная диагностика психологической готовности к среднему звену школы Т.Н. Князевой (для обучающихся с РАС)	

Для 3 блока нами были подготовлены адаптированные диагностические листы для младших школьников с РАС, созданные на основе диагностика психологической готовности к среднему звену школы Князевой Т.Н. Это обусловлено отсутствием в оригинальной методике достаточного количества визуализированной поддержки, необходимой для детей с РАС, на диагностическом инструментарии, а также повышения мотивации и самостоятельности у младших школьников с РАС при выполнении заданий диагностики. Примеры адаптированного диагностического листа можно увидеть на Рисунке 1.

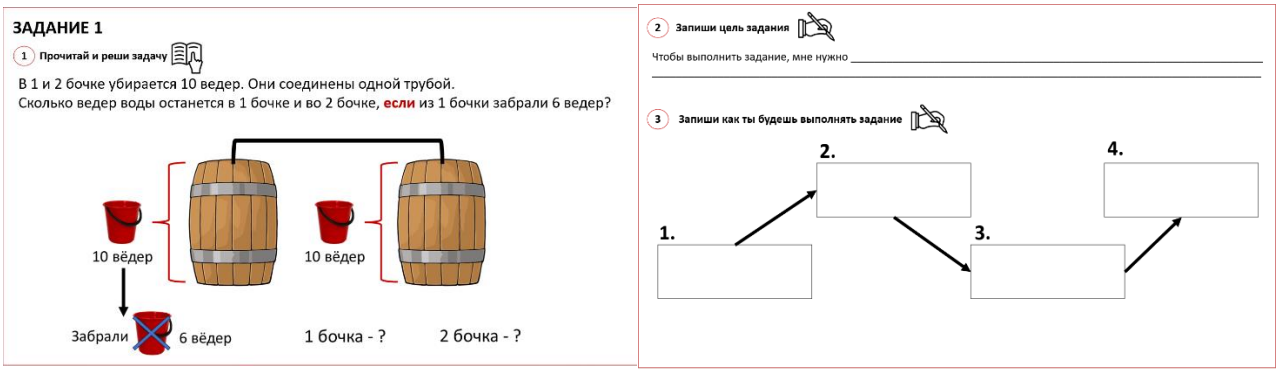


Рисунок 1. Примеры адаптированных диагностических листов для младших школьников с РАС, созданные на основе диагностики психологической готовности к среднему звену школы Князевой Т.Н.

По результатам диагностики, включающей в себя 3 блока, мы сможем получить обширную психологическую характеристику младшего школьника с РАС, которая позволит составить подробную программу психолого-педагогического сопровождения, которое будет направлено на формирование психологической готовности к обучению в среднем звене школы.

Выводы. В рамках данного научно-практического исследования анализируется проблема становления психологической готовности к среднему звену школы у младших школьников с РАС обусловлено недостаточным количеством диагностического инструментария данного процесса и методик его формирования. В ходе анализа научной литературы и исследований по выделенной проблеме нами были обоснованы позиции в выборе диагностической системы оценки уровня сформированности психологической готовности к обучению в среднем звене школы у младших школьников с РАС. Исследовательская работа будет продолжена в направлении разработки комплексной программы психолого-педагогического сопровождения. Она будет ориентирована на целенаправленное формирование психологической готовности младших школьников с расстройствами аутистического спектра к успешному обучению в основной школе.

Аннотация. В отечественной психологии недостаточно исследована проблема подготовки младших школьников с расстройствами аутистического спектра к переходу в среднее звено. Существует потребность в научном и практическом обосновании методической системы, направленной на формирование психологической готовности к обучению в основной школе, у данной категории школьников. Содержание статьи базируется на анализе существующих научных исследований процесса формирования психологической готовности к среднему звену школы и как на него могут влиять особенности развития высших психических функций, а также эмоционально-волевой сферы обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Начальная ступень образования является фундаментом для формирования психологической готовности к обучению в среднем звене. В контексте инклюзивного образования, особую актуальность приобретает разработка специализированных подходов к младшим школьникам с расстройствами аутистического спектра. В данной работе представлены авторские обоснования выбора диагностической системы для оценки психологической готовности к среднему звену у данной категории обучающихся, а также адаптированный вариант диагностического материала.

Ключевые слова: психологическая готовность к среднему звену школы, расстройства аутистического спектра, младшие школьники, инклюзивная образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. In domestic psychology, the issue of preparing primary school students with autism spectrum disorders for the transition to middle school is insufficiently researched. There is a need for scientific and practical substantiation of a methodological system aimed at fostering psychological readiness for learning in secondary school among this category of students. The content of the article is based on an analysis of existing scientific research on the process of developing psychological readiness for middle school and how it can be influenced by the developmental characteristics of higher mental functions, as well as the emotional-volitional sphere of students with autism spectrum disorders. The primary stage of education serves as the foundation for developing psychological readiness for learning in middle school. In the context of inclusive education, the development of specialized approaches for primary school students with autism spectrum disorders becomes particularly relevant. This work presents the author's rationale for selecting a diagnostic system to assess psychological readiness for middle school in this category of students, as well as an adapted version of the diagnostic material.

Key words: psychological readiness for middle school, autism spectrum disorders, primary school students, inclusive educational environment, psychological and pedagogical support.

Литература:

1. Журавлев, Д.И. Адаптация учащихся при переходе из начальной в среднюю школу / Д.И. Журавлев // Нар. образование. – 2002. – № 8. – С. 99-105

2. Князева, Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование / Т.Н. Князева. – СПб.: Речь, 2007. – 119 с.

3. Конева, И.А. Междисциплинарный подход к коррекции нарушений психофизического развития детей с расстройствами аутистического спектра / И.А. Конева, О.А. Фирсова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 178-181

4. Конева, И.А. Психологическая готовность к обучению в школе детей с расстройствами аутистического спектра: особенности и направления коррекции / И. А. Конева, В. В. Кисова // Карельский научный журнал. – 2022. – Т. 11. – № 2-39. – С. 9-12

УДК 81’243

МОТИВАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Шмелева Дарья Алексеевна
магистрант 3 курса
Образовательное частное учреждение высшего образования
«Московская международная академия» (г. Москва)

Постановка проблемы. Современная методика преподавания иностранного языка делает большой акцент на формировании и развитии навыков письменной речи. Однако практическое обучение письму вызывает существенные трудности у многих студентов высших учебных заведений, особенно у обучающихся неязыковых специальностей. Традиционные методики часто ориентированы на формальную отработку грамматических структур и словарного запаса, не учитывая мотивационно-эмоциональную сферу обучающихся. Это приводит к формированию поверхностных навыков и низкой активности при выполнении письменных заданий. Следовательно, актуальной задачей становится исследование мотивационных детерминантов, которые способны повысить эффективность обучения письму и обеспечить прочные навыки, применимые в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала исследования. В теории учебной мотивации выделяются различные подходы. Классические представления Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева подчёркивают роль значимой цели и мотивов деятельности в развитии учебной активности. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, любое обучение протекает в «зоне ближайшего развития» и требует наличия внутренней потребности, которая побуждает студента включаться в деятельность [1]. Следовательно, мотивация выступает не внешним стимулом, а внутренним условием продвижения от актуального уровня к потенциальному.

В свою очередь А.Н. Леонтьев утверждает, что любое действие становится осмысленным только тогда, когда у него есть мотив, связанный с более широкой деятельностью [4]. В применении к обучению письму это означает, что простое

выполнение упражнений ради оценки не обеспечивает устойчивой учебной активности. Студент будет стремиться совершенствовать навык лишь тогда, когда письмо становится для него инструментом достижения значимой цели: самовыражения, успешной коммуникации, построения профессиональной карьеры – а это особенно актуально в контексте обучения в ВУЗе, где мотивация развивать письменные навыки уходит на второй план.

Каждый учащийся имеет свои уникальные особенности, которые влияют на процесс обучения письму. Успех в продуцировании письменного текста зависит не только от знаний о структуре языка, но и от индивидуальных различий студентов, таких как уровень тревожности, самоэффективность и готовность к общению на иностранном языке [2]. Преподаватели должны учитывать эти различия при разработке учебных планов и заданий, чтобы обеспечить максимальную эффективность обучения. Исследования Н.Д. Гальсковой показывают, что процесс письма включает в себя сложные психофизиологические компоненты, такие как внимание и мышление, которые играют важную роль в усвоении иностранного языка [3]. Учащиеся развивают навыки анализа и логического построения текста, что также способствует улучшению их устной речи.

Процесс обучения письму отличается от устной практики тем, что требует длительного сосредоточения, планирования, работы с лексикой и структурой. Письмо предполагает использование метакогнитивных стратегий: планирование, мониторинг, редактирование. Мотивация непосредственно влияет на готовность студента применять данные стратегии: мотивированный учащийся с большей вероятностью будет осуществлять предварительное планирование текста, проводить самооценку и вносить правки [2]. Внутренняя мотивация усиливает стремление к совершенствованию, тогда как внешняя мотивация часто направляет усилия на получение оценки или выполнение формальных требований.

Таким образом, мы выделили основные виды мотивации, которые встречаются среди студентов, изучающих иностранный язык:

1. Внутренняя мотивация, которая включает в себя интерес к теме, удовольствие от процесса самовыражения и творчества. Такие задания, как эссе на личные темы или творческие блоги, активизируют внутреннюю мотивацию к формированию и развитию письменных навыков.

2. Внешняя мотивация, к которой относятся оценки, требования учебного плана, перспективы карьерного роста и сертификации (например, сдача международных экзаменов). Главное отличие внешней мотивации от внутренней заключается в том, что внешняя эффективна на начальных этапах формирования письменных навыков, в то время как внутренняя способна поддерживать мотивацию на более поздних этапах изучения иностранного языка.

3. Социальная мотивация, включающая в себя желание взаимодействовать с другими, участвовать в совместных проектах, получать обратную связь от сверстников и носителей языка. Иными словами, получать мотивацию от окружения.

4. Профессиональная мотивация, которая делает акцент на понимании практической ценности письменной речи для будущей профессии. Это, например, написание резюме, деловой переписки, подготовка отчетов и публикаций и т.д.

Помимо вышеописанных мотиваций существует такая мотивация, которая связана с эмоционально-личностными факторами студента. В контексте высшего образования именно эти факторы нередко становятся ключевыми в формировании мотивации студентов к развитию письменных навыков на иностранном языке. Университетская среда предъявляет к студентам высокие требования: от них ожидают умения писать академические тексты (эссе, рефераты, научные статьи), оформлять отчёты и готовить резюме на иностранном языке. Эти задачи воспринимаются как более сложные и ответственные, чем школьные упражнения, что часто усиливает тревожность.

Недавние исследования подтверждают, что тревожность при письме во втором языке (L2 writing anxiety) существенно влияет на структуру, организацию и когнитивную сложность письменной речи. В частности, зарубежные исследования показали, что высокий уровень письменной тревожности снижает способность студентов справляться с задачами высокой сложности и увеличивает когнитивную нагрузку при написании текста, что отрицательно сказывается на качестве и точности письменных высказываний [7].

В то же время интервенции, направленные на развитие самоэффективности (self-efficacy) и использование метакогнитивных стратегий, оказывают значительное положительное влияние на письменную деятельность студентов. Исследования показали, что обучение, ориентированное на повышение уверенности в собственных способностях к письму, приводит к улучшению как уверенности студентов в письме, так и качества создаваемых ими текстов [8]. Они также подтвердили, что применение метакогнитивных стратегий в сочетании с поддержкой самоэффективности и адаптацией под различные формы обучения снижает тревожность и повышает продуктивность письменной работы у студентов в разных режимах обучения [9].

В дополнение, исследователи отмечают, что удовольствие от процесса письма (writing enjoyment) и ростовой настрой (growth mindset) оказывают значительное влияние между внешними обстоятельствами и внутренней мотивацией. Они способствуют более активной вовлеченности студентов, повышают устойчивость к когнитивным нагрузкам и стимулируют самостоятельное развитие навыков письма [10].

Из отечественных примеров можно выделить исследование 2022 года о проблемах языковой тревожности у студентов языковых [6] и неязыковых [5] ВУЗов. В обоих случаях было исследовано то, как разные аспекты образовательной среды (методы преподавания, стиль обратной связи, отношение преподавателя и сверстников) влияют на уровень языковой тревожности. Установлено, что более «поддерживающая» среда – с мягкой критикой и возможностью исправлений – характерна для студентов с низкой тревожностью. Таким образом, если преподаватель создает поддерживающую, дружелюбную среду, тревожность снижается, что способствует большей уверенности в письменных заданиях.

Для поддержания и развития мотивации в обучении письму рекомендуется сочетать несколько методических подходов:

1. Процессный подход (process writing) [7]: фокус на этапах – планирование, написание черновика, редактирование и оформление финальной версии.

2. Жанровый подход (genre-based) [7; 8]: обучение письму в разных функциональных жанрах – эссе, отчёт, деловое письмо, резюме – помогает студентам понимать коммуникативную цель текста.

3. Проектная деятельность [6]: групповые проекты и публикация результатов (электронный журнал, блог, стенд).

4. Интеграция цифровых инструментов [9]: использование платформ для совместной работы (Google Docs, Padlet), блогов, LMS для публикации и обратной связи.

5. Дифференциация и адаптация [7]: подбор заданий с учётом уровня языка и интересов студентов.

6. Рефлексия и самооценка [7]: регулярные практики самоконтроля, рубрики и чек-листы помогают студентам видеть прогресс и ставить для себя новые цели.

Исходя из полученной информации из разных источников, мы составили примеры учебных заданий, ориентированных на развитие мотивации при обучении письму, которые можно внедрить в учебный процесс для качественного развития письменных навыков на иностранном языке:

1. Эссе «Моя профессиональная цель» (уровень A2-B1): студенты пишут эссе на 250-300 слов о своей будущей профессии, аргументируют выбор, описывают необходимые навыки.

2. Блог-проект (уровень B1-B2): группа студентов ведёт блог на английском языке по теме "Work and Career"; каждая неделя – новая публикация, комментарии и peer-feedback.

3. Деловая переписка (уровень B2): составление резюме и сопроводительного письма на английском для реальной вакансии.

4. Рефлексивный дневник (уровень A2+): краткие записи о проделанной работе, трудностях и успехах; стимулирует метакогнитивные процессы и внутреннюю мотивацию.

Важно отметить, что данная статья носит обзорно-прикладной характер и не содержит результаты эмпирического исследования с репрезентативной выборкой. Перспективными направлениями являются: проведение квазиэкспериментов по внедрению проектной деятельности и цифровых инструментов, лонгитудинальные исследования динамики мотивации в течение академического года, разработка адаптированных рубрик для разных профессиональных направлений. Более того, актуальным будет исследовать влияние культурных и межкультурных факторов на мотивацию к письму.

Выводы. Таким образом, мотивация представляет собой ключевой фактор в формировании и развитии письменной речи на иностранном языке. Языковая тревожность существенно влияет на структуру и качество письменных высказываний, снижая способность студентов справляться с задачами высокой сложности. В то же время развитие самоэффективности, применение метакогнитивных стратегий, создание поддерживающей образовательной среды и стимулирование внутренней мотивации способствуют повышению уверенности студентов и улучшению их письменных навыков. Мы выяснили, что учет индивидуальных особенностей студентов и создание мотивирующей среды являются ключевыми условиями формирования устойчивых и применимых на практике навыков письма.

Аннотация. В статье рассматривается влияние образовательной среды на языковую тревожность и мотивацию студентов при обучении письменной речи на иностранном языке. Анализируются внутренние, внешние, социальные и профессиональные аспекты мотивации, роль эмоциональной поддержки, самоэффективности и метакогнитивных стратегий. Рассмотрены современные методики: процессный и жанровый подходы, проектная деятельность, интеграция цифровых инструментов. Подчеркивается значение индивидуальных различий студентов и создания поддерживающей образовательной среды для повышения качества письменных навыков. Материал носит обзорно-прикладной характер и может быть полезен преподавателям и исследователям.

Ключевые слова: языковая тревожность, письменная речь, мотивация, самоэффективность, метакогнитивные стратегии.

Annotation. The article examines the impact of the educational environment on language anxiety and student motivation in foreign language writing. It discusses internal, external, social, and professional aspects of motivation, as well as the role of emotional support, self-efficacy, and metacognitive strategies. Modern methods, including process writing, genre-based approaches, project work, and digital tools, are reviewed. The study emphasizes individual differences and the importance of a supportive educational environment for improving writing skills. This review-oriented article is useful for teachers and researchers.

Key words: language anxiety, English writing skills, motivation, self-efficacy, metacognitive strategies.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999.

2. Гальскова, Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова [и др.]. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с.

3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва: Академия, 2009. – 336 с.

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2005.

5. Зверева, Л.И. Исследование проблемы языковой тревожности и пути ее преодоления при изучении иностранного языка в вузе / Л.И. Зверева // Вестник Педагогического университета. – 2022. – № 6-2. – С. 56-65

6. Чермошенцев, В.Ю. Влияние образовательной среды на возникновение языковой тревожности у студентов языкового вуза / В.Ю. Чермошенцев // КОД науки – исследования молодых ученых. – 2025. – № 7(75). – URL: https://www.mgpu-media.ru/issues/issue-75/razvitie-i-vospitanie-lichnosti/vliyanie-obrazovatelnoj-sredy-na-vozniknovenie-yazykovoj-trevozhnosti-u-studentov-yazykovogo-vuza.html (дата обращения: 25.10.2025)

7. Güvendir, E. L2 writing anxiety, working memory, and task complexity in L2 written performance / E. Güvendir, K. Uzun // Journal of Second Language Writing. – 2023. – Vol. 60. – Art. 101016. – URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374323000541 (дата обращения: 25.10.2025)

8. Jiang, H. Enhancing college English writing through self-efficacy-based instruction / H. Jiang // Frontiers in Psychology. – 2025. – Vol. 16. – Art. 1668324. – DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1668324. – URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2025.1668324 (дата обращения: 25.10.2025)

9. Shen, X. Metacognitive strategies, writing self-efficacy and writing anxiety in different learning modes: a two-wave longitudinal model / X. Shen, L. Ismail, J.J. Jeyaraj, M.F. Teng // System. – 2024. – Vol. 126. – DOI: 10.1016/j.system.2024.103485. – URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24002677 (дата обращения: 25.10.2025)

УДК 378

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УСПЕШНОГО ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Янковская Анна Владимировна
заведующий учебно-методическим кабинетом
Государственное учреждение образования «Лидский районный центр творчества детей и молодежи» (г. Лида)

Постановка проблемы. В педагогических исследованиях наблюдается отсутствие системной и практико-ориентированной модели профессионально-личностного развития педагогов дополнительного образования, в результате чего многие специалисты не успевают овладеть современными методиками, цифровыми инструментами и рефлексивными практиками, что снижает их адаптивность, креативность и качество образовательных программ.

Изложение основного материала исследования. В условиях динамичных социальных и образовательных изменений профессионально-личностное становление педагогов дополнительного образования становится ключевым фактором качества программ дополнительного образования детей и молодежи и воспитательного процесса. Данная работа направлена на выявление и систематизацию эффективных технологий и методик – наставничества, микрообучение, lesson study, action research, проектной деятельности и смешанных форматов с цифровой поддержкой – обеспечивающих устойчивое развитие педагогических компетенций и личностной готовности к инновациям. Практико-ориентированный подход предполагает

сочетание обучения в действии, рефлексии и системной оценки через портфолио и формирующее оценивание, что позволит выстроить циклы непрерывного профессионального роста и усилить влияние педагогов на качество образовательных результатов.

Современная научная и методическая литература по профессионально-личностному развитию педагогов дополнительного образования акцентирует необходимость целостного, практико-ориентированного подхода, где обучение тесно связано с реальной педагогической деятельностью и постоянной рефлексией [1]. Эмпирические исследования показывают, что эффективность повышения квалификации определяется не столько объёмом теоретического материала, сколько возможностью отрабатывать компетенции в безопасной среде, получать обратную связь и вести системную оценку собственных достижений через портфолио и формирующее оценивание [2]. В работах отмечается важность сопровождения изменений на уровне учреждения: наличие наставничества, профессиональных сообществ и поддерживающей инфраструктуры повышает устойчивость приобретённых практик и способствует распространению удачных решений [3]. Одновременно в литературе подчёркивается роль цифровых инструментов как средств расширения доступа к ресурсам и организации коллективной рефлексии, при этом авторы отмечают необходимость критической адаптации технологий к специфике дополнительного образования. Исследования также указывают на недостаточную кумулятивность доказательной базы и на потребность в длительных квази-экспериментальных и лонгитюдных исследованиях, которые могли бы подтвердить влияние интегрированных программ развития на качество педагогической работы и образовательные результаты обучающихся [4]. В целом обзор свидетельствует о зрелости концептуальных подходов и одновременно о практических вызовах, связанных с масштабированием и институционализацией эффективных методик в условиях разнообразия учреждений дополнительного образования.

На данном этапе исследования важно определить те приёмы и форматы, которые доказали свою результативность в развитии у педагога, а именно: активизируют практику (микрообучение, мастер-классы с обратной связью); строят навыки рефлексии (видеозапись урока + разбор, рефлексивные журналы); развивают коллаборативность (lesson study, профессиональные сообщества); формируют исследовательскую позицию (педагогическое исследование, action research); повышают цифровую и методическую гибкость (курсы по ИКТ, создание ОР).

В профессиональном развитии педагога поставлена задача учебно-методическому кабинету учреждения образования развить следующие личностно-профессиональные качества: профессиональную компетентность (планирование, оценивание, методики); рефлексивность и способность к самооценке; креативность и методическую гибкость; коммуникацию и умение работать в команде; эмоциональную устойчивость и эмпатию; лидерство и наставничество; готовность к инновациям и непрерывному обучению.

Рассмотрим примеры конкретных методик и как они работают на становление педагога дополнительного образования:

– Микрообучение + видеоанализ: оттачивание приёмов, развитие рефлексии, получение конкретной обратной связи.

– Lesson study (учительская исследовательская группа): совместное проектирование и разбор уроков – развивает командную работу, исследовательские умения.

– Action research: учитель формулирует проблему, внедряет изменения, анализирует результаты – формирует исследовательскую позицию.

– Коучинг/менторинг: индивидуальная поддержка, постановка целей профессионального роста, развитие самоэффективности.

– Перевёрнутый класс и проектное обучение: стимулируют креативность, умение планировать и оценивать результаты учащихся.

– Формирующее оценивание и портфолио: учат педагога гибко видеть прогресс ученика и корректировать свою практику.

– Педагогические хакатоны и дизайн-мышление: формируют инновационное мышление и способность быстро прототипировать уроки/курсы.

– Цифровые инструменты и learning analytics: помогают анализировать эффективность действий и принимать подкреплённые данными решения.

Ниже предлагается практико-ориентированная системная модель профессионально-личностного развития педагогов дополнительного образования в виде набора блоков, их функций и связей. Модель нацелена на устойчивое повышение профессиональных и личностных компетенций через циклы практики, рефлексии и институциональной поддержки (Рисунок 1).

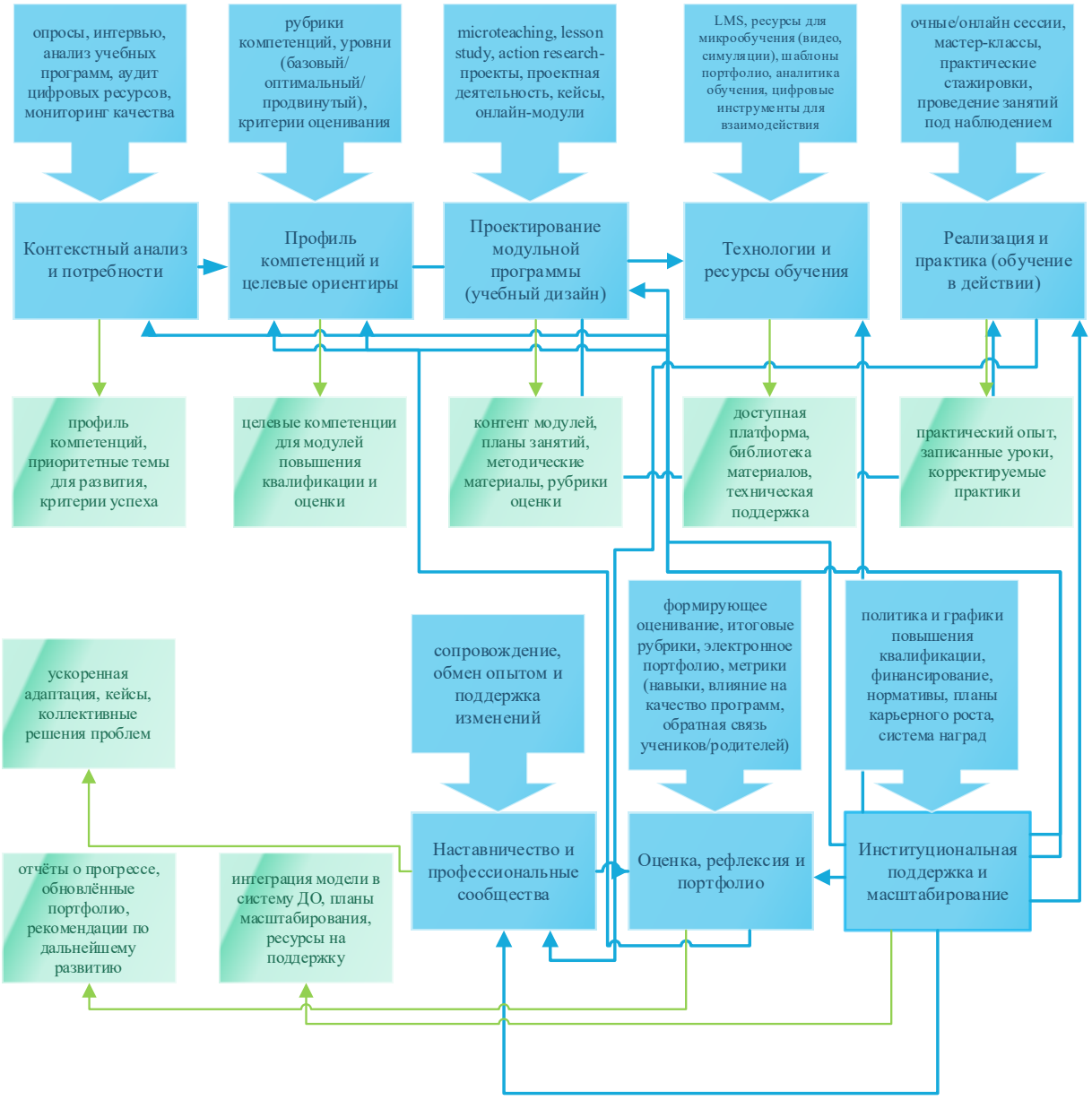


Рисунок 1. Модель профессионально-личностного развития педагогов

Основные блоки (по назначению, ключевые компоненты, выходы):

1. Контекстный анализ и потребности:

– Назначение: выявить реальные потребности учреждений, педагогов и воспитанников; учесть ресурсы и ограничения.

– Компоненты: опросы, интервью, анализ учебных программ, аудит цифровых ресурсов, мониторинг качества.

– Выходы: профиль компетенций, приоритетные темы для развития, критерии успеха.

2. Профиль компетенций и целевые ориентиры:

– Назначение: формализовать профессионально-личностные стандарты (педагогика, цифровые навыки, лидерство, рефлексия).

– Компоненты: рубрики компетенций, уровни (базовый/оптимальный/продвинутый), критерии оценивания.

– Выходы: целевые компетенции для модулей повышения квалификации и оценки.

3. Проектирование модульной программы (учебный дизайн):

– Назначение: разработать практико-ориентированные модули, сочетая теорию и активные практики.

– Компоненты: microteaching, lesson study, action research-проекты, проектная деятельность, кейсы, онлайн-модули.

– Выходы: контент модулей, планы занятий, методические материалы, рубрики оценки.

4. Технологии и ресурсы обучения:

– Назначение: обеспечить инструменты и материалы для эффективной реализации.

– Компоненты: LMS, ресурсы для микрообучения (видео, симуляции), шаблоны портфолио, аналитика обучения, цифровые инструменты для взаимодействия.

– Выходы: доступная платформа, библиотека материалов, техническая поддержка.

5. Реализация и практика (обучение в действии):

– Назначение: организация практического обучения и применения новых методов в реальной работе.

– Компоненты: очные/онлайн сессии, мастер-классы, практические стажировки, проведение занятий под наблюдением.

– Выходы: практический опыт, записанные уроки, корректируемые практики.

6. Наставничество и профессиональные сообщества:

– Назначение: сопровождение, обмен опытом и поддержка изменений.

– Компоненты: пары наставник-подопечный, группа практики, регулярные супервизии, сообщества практики (CoP).

– Выходы: ускоренная адаптация, кейсы, коллективные решения проблем.

7. Оценка, рефлексия и портфолио:

– Назначение: системный мониторинг прогресса, формирование рефлексивной практики.

– Компоненты: формирующее оценивание, итоговые рубрики, электронное портфолио, метрики (навыки, влияние на качество программ, обратная связь учеников/родителей).

– Выходы: отчёты о прогрессе, обновлённые портфолио, рекомендации по дальнейшему развитию.

8. Институциональная поддержка и масштабирование:

– Назначение: обеспечить устойчивость и тиражирование успешных практик.

– Компоненты: политика и графики повышения квалификации, финансирование, нормативы, планы карьерного роста, система наград.

– Выходы: интеграция модели в систему ДО, планы масштабирования, ресурсы на поддержку.

Выводы. Системный, практико-ориентированный подход, объединяющий наставничество, практические тренинги и рефлексия, повышают способность педагогов дополнительного образования применять современные методики в реальной деятельности. Комбинация активных методов (microteaching, lesson study, проектная и исследовательская деятельность) с цифровыми инструментами расширяет доступ к профессиональному развитию и укрепляет цифровую грамотность педагогов. Формирующее оценивание и портфолио служат эффективными механизмами мониторинга прогресса и мотивации к непрерывному развитию. Для устойчивого масштабирования необходимы институциональная поддержка, ресурсообеспечение, система наставничества и механизм регулярного мониторинга результатов.

Аннотация. В работе рассматриваются эффективные технологии и методики профессионально-личностного становления успешного педагога дополнительного образования. Проанализированы практики наставничества, microteaching, lesson study, action research, проектная деятельность и смешанные (blended) форматы с цифровыми инструментами. Особое внимание уделено формирующему оцениванию, рефлексии, профессиональному портфолио и развитию адаптивных и лидерских компетенций. Предложена практическая модель и рекомендации по разработке модулей повышения квалификации, шкал оценки и планам внедрения. Материал предназначен для педагогов, методистов и руководителей учреждений дополнительного образования, стремящихся повысить качество и устойчивость профессионального развития.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, педагог дополнительного образования, наставничество, рефлексия, проектная деятельность, цифровая грамотность, формирующее оценивание, интерактивные методы.

Annotation. This paper examines effective technologies and methods for the professional and personal development of successful supplementary education teachers. Mentoring practices, microteaching, lesson studies, action research, project-based activities, and blended formats with digital tools are analyzed. Particular attention is paid to formative assessment, reflection, professional portfolios, and the development of adaptive and leadership competencies. A practical model and recommendations for the development of professional development modules, assessment scales, and implementation plans are proposed. The material is intended for teachers, methodologists, and heads of supplementary education institutions seeking to improve the quality and sustainability of professional development.

Key words: professional and personal development, teacher of additional education, mentoring, reflection, project work, digital literacy, formative assessment, interactive methods.

Литература:

1. Емельянова, Т.В. Практико-ориентированное обучение будущих педагогов: зарубежный опыт / Т.В. Емельянова // МНИЖ. – 2020. – № 9-2(99). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannoe-obuchenie-buduschih-pedagogov-zarubezhnyy-opyt (дата обращения: 04.10.2025).

2. Абрамова, О.М. Web-инструменты как средство повышения квалификации и организации самообразования современного педагога / О.М. Абрамова // Педагогика и просвещение. – 2017. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/web-instrumenty-kak-sredstvo-povysheniya-kvalifikatsii-i-organizatsii-samoobrazovaniya-sovremennogo-pedagoga (дата обращения: 04.10.2025).

3. Перминова, О.М. Наставничество в образовательном учреждении высшего образования / О.М. Перминова, Н.П. Устинова, Т.А. Трефилова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii-vysshego-obrazovaniya (дата обращения: 04.10.2025).

4. Курганов, М.А. Лонгитюдные исследования образовательных траекторий молодежи в России и за рубежом / М.А. Курганов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 3(46). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/longityudnye-issledovaniya-obrazovatelnyh-traektoriy-molodezhi-v-rossii-i-za-rubezhom (дата обращения: 04.10.2025).

СОДЕРЖАНИЕ

Абдулгалимова Ирина Анатольевна	**ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**4**
Абилова Динара Махмудкызы	**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**	**6**
Аксенова Любовь Николаевна Ефремов Андрей Вячеславович	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ**	**8**
Аксютичева Наталья Алексеевн Блохина Алена Алексеевна Левченко Наталия Валерьевна	**РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА**	**10**
Алиева Асият Ахиятовна	**ВЛИЯНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ И ЛИТЕРАТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ**	**13**
Афонькина Юлия Александровна	**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК**	**14**
Биба Анна Григорьевна	**РАЗВИТИЕ У БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ КОМПЕТЕНЦИИ В КОММУНИКАЦИИ С УЧАСТНИКАМИ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**	**16**
Бичкова Полина Эмильевна Левченко Наталия Валерьевна	**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ**	**18**
Боязитова Ирина Валерьевна Саттарова Зера Мамбетовна Ганиева Эмине Сулеймановна	**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РЕГУЛЯТИВНОЙ ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА: СИСТЕМНО-СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД**	**21**
Ван Шуан	**ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**	**23**
Войтюк Виктория Владимировна	**МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ С ОВЗ**	**25**
Горбунова Валерия Романовна	**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**	**27**
Goryacheva Olga Aleksandrovna	**FEATURES OF INTEGRATED LESSONS IN THE PROCESS OF TEACHING CHEMISTRY IN A MODERN SCHOOL**	**28**
Ефименко Юрий Александрович	**РАЗРАБОТКА МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ПРОЕКТОВ НА СТЫКЕ МАТЕМАТИКИ, ФИЗИКИ И ИНФОРМАТИКИ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ**	**31**
Жукова Аннелия Мгеровна	**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННАЯ ПОЗИЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА**	**33**
Измайлова Виктория Станиславовна Ханова Татьяна Геннадьевна Майсторова Елена Александровна	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**34**
Каландырец Юлия Андреевна	**КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ПЕРИОД ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**	**36**
Калышкенова Балхаш Даулетбековна	**ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ**	**38**
Карпова Алина Вячеславовна	**УЧАСТИЕ В СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**	**39**

Качалов Роман Николаевич	**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ПОНЯТИЙ «ЦЕННОСТЬ» И «ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ОБЛАСТЕЙ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**	**41**
Кирина Александра Романовна **Левченко Наталия Валерьевна**	**ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ**	**43**
Клычева Анна Вадимовна **Осадчая Ирина Викторовна**	**СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА И ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**	**49**
Коваленко Екатерина Дмитриевна	**ХАРАКТЕРИСТИКА ИНСТРУМЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**	**53**
Козинец Анна Сергеевна **Осадчая Ирина Викторовна**	**РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ТЕХНИК НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ОСВОЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**	**55**
Короткова Анна Сергеевна	**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ**	**58**
Кропотова Наталья Викторовна **Ибрагимова Эвелина Энверовна**	**ГОТОВНОСТЬ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**	**60**
Курова Татьяна Григорьевна	**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ**	**62**
Логвиненко Анастасия Юрьевна	**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**64**
Макарова Марина Евгеньевна **Кудрявцев Владимир Александрович**	**К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**66**
Маркелова Татьяна Владимировна **Мазурец Виктория Валерьевна** **Марченко Вероника Михайловна**	**АНАЛИЗ АСПЕКТОВ КОГНИТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВЕДОМСТВЕННОГО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**	**68**
Медведева Наталья Петровна	**АНГЛИЦИЗМЫ И ПРОБЛЕМА ПСЕВДОПРЕСТИЖА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**	**71**
Мирзоева Зарина Бегрусовна **Осадчая Ирина Викторовна**	**ИНТЕРАКТИВНЫЕ И НАГЛЯДНЫЕ СРЕДСТВА КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СПОСОБНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ**	**74**
Моисеева (Смирнова) Марина Юрьевна **Осадчая Ирина Викторовна**	**ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ТРАНСФОРМАЦИИ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**	**78**
Мырза Николай Николаевич	**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА**	**81**
Неустроева Елена Сергеевна	**КОМПЛЕКС ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УЧИЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ ПОСТРОЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ**	**82**
Новолокин Иван Иванович **Лашко Валерий Иванович** **Панченко Сергей Васильевич**	**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**	**85**
Ольхина Елена Александровна **Дряхлова Екатерина Вячеславовна**	**РАБОТА ПАТРИОТИЧЕСКОГО КЛУБА В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ**	**88**
Онуфриенко Ольга Григорьевна	**РОЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ ПРОГРАММ В РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ**	**90**

Парамонова Елена Алексеевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ	92
Печеркина Анна Александровна Коваленко Анна Андреевна	ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧИТЕЛЯ	95
Печерский Юрий Иванович	МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ	98
Пешкова Ирина Александровна	УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	100
Подруцкая Ольга Владимировна	УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ БРЕНДИНГ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	102
Прокофьева Ольга Николаевна Вовкотеча Максим Валерьевич	ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ	104
Рожнова Виктория Олеговна	ЛИЧНЫЙ БРЕНД ПЕДАГОГА – КЛЮЧ К АКАДЕМИЧЕСКОМУ УСПЕХУ	107
Ряполова Евгения Николаевна	ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО ТРЕНАЖЕРА	109
Ситникова Анастасия Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОСНОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ	110
Соломатина Ирина Николаевна	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ	112
Тимофеев Вадим Александрович Молчанов Василий Васильевич Сергиенко Григорий Михайлович	ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	114
Ульянина Ольга Александровна Степанюк Екатерина Ивановна Рыжова Ирина Дмитриевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СВО: ОЦЕНКА РИСКОВ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА	117
Феоктистова Олеся Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОЙ ПРОБЛЕМНОЙ ЛЕКЦИИ	119
Филиппова Оксана Валерьевна Букина Анастасия Львовна Кухарь Татьяна Викторовна	СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР К СОПРОВОЖДАЕМОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ / СОЦИАЛЬНОЙ ЗАНЯТОСТИ	122
Фэн Яци	ИННОВАЦИОННОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ	124
Хальпукова Екатерина Леонидовна	МЕТОДИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	126
Цыбикова Сэлмэг Баировна Осадчая Ирина Викторовна	НАПРАВЛЕНИЯ, МЕТОДЫ И ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБУЧЕНИЯ	127
Шаркий Светлана Евгеньевна Осадчая Ирина Викторовна	АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОСВОЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	131
Ширяев Павел Олегович	СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СПОРТИВНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА	134

Шелапутина Валерия Ивановна
Конева Ирина Алексеевна
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К СРЕДНЕМУ ЗВЕНУ ШКОЛЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 136

Шмелева Дарья Алексеевна
МОТИВАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ 138

Янковская Анна Владимировна
ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УСПЕШНОГО ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 140

Педагогический вестник
Выпуск 41



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 – 81640 от 27.08.2021, выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.10.2025. Сдано в набор 05.11.2025. Дата выхода 21.11.2025
Формат 210х297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 17,09.
Тираж 500 экз. Свободная цена.